ISBN: 1302-3241

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

YIL : 2011 SAYI : 22
ERZURUM

JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

YEAR : 2011 NUMBER : 22
ERZURUM

Baskı : Eser Ofset Matbaacılık
Saraybosna Cad. Altunalem Sitesi D Blok No. 1
Tel : 0442 233 46 67 - Erzurum
e-mail : eserofset25@hotmail.com

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Sayı: 22

Sahibi
Yönetim Kurulu adına Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanı
Prof. Dr. Ali YILDIRIM

Editör
Doç. Dr. Melik BÜLBÜL

Yayın Kurulu
Doç. Dr. Melik BÜLBÜL
Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Fatma YÜCEL

Dizgi
Doç. Dr. Melik BÜLBÜL
Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU

Not: Üniversiteler yayın yönetmeliğinin 6. maddesi uyarınca yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir

Baskı: Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Ofset Tesisleri


Türk dilinin, kendi benliğine, aslındaki
güzellik ve zenginliğine kavuşması için,
bütün devlet teşkilâtımızın dikkatli,
alâkalı olmasını isteriz.
M. Kemal ATATÜRK

HAKEM KURULU

Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Hanefi PALABIYIK	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin Aydın	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin YURTTAŞ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim YEREBAKAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim İLKKAN	Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Atatüfk Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Remzi Yavaş KINCAL	Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Cengiz ALYILMAZ	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Melik BÜLBÜL	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mukadder ERKAN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Şerafettin KARAKAYA	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Şeref KARA	Uludağ Üniversitesi
Doç Dr. Yusuf TEPELİ	Akdeniz Üniversitesi
Yrd Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU	Atatürk Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Ahmet SARI	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİNKAN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE	Atatürk Üniversitesi
Yrd Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Durmuş KILIÇ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Dursun SOYLU	Gazi üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erdoğan KÖSE	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul ÖZTÜRK	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ertuğ YAVUZ	Cumhuriyet Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖK	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muzaffer OKUR	Erzincan Üniversitesi.
Yrd. Doç. Dr. Mücahit DİLEKMEN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nurcan DEMİREL	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç Dr. Özber CAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Serhat KURT	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yavuz KIZILÇİM	Atatürk Üniversitesi

ÖNYAZI

Akılcılığın zorunlu sonucu bilimselliktir. Bilimler, akıl yolu ile yapılan zihinsel çalışmalardan çıkar. Buna bağlı olarak, akıl ve deney yolu ile öteki bilimler hızla ilerledi. Bundan da teknoloji doğdu. Görülüyor ki, akıl ve bilim her türlü gelişmenin kaynağıdır. Bilimselliğin en önemli ölçütü, çalışmaların sistemli bir biçimde yürütülmesidir. Ancak bu sayede değişmez bilgileri belli bir yöntemle değişmez bilgilere kaynak yapabiliriz. Bu, bilginin genellenebilmesi, problem çözümlerinde kullanılabilmesi ve daha rasyonel bilgi potansiyelinin oluşturulabilmesi anlamına gelmektedir. Elde edilen bu değişmez bilgiler, tekrar başka problemlerin çözümünde kullanılır. Değişmez bilgiye ulaşmak için kullanılan her yöntem, her düşünce bilimseldir diyebiliriz. Bilinmeyene ulaşmak uğruna yürütülen çabalar da bilimsel bir süreci gerekli kılmaktadır.

Bilimsel çalışmaların, mevcut durumun daha ötesinde yer tutan, yaşamı kolaylaştırıcı ve ufuk açıcı yeni verilere kapı aralamasını hedeflemesi en büyük beklenti olmalıdır. Çağdaş dünyanın yükselen değerleri arasında yer almanın ve gelişen dünya konseptine ayak uydurabilmenin vazgeçilmez ilkeleri de, yine rasyonel ve bilimsel ölçütlerle yürütülen akademik nitelikli araştırmalar ortaya koymakla paralellik göstermektedir.

Bilgi çağı içerisinde, eğer toplumumuz dünya üzerinde iyi ve ayrıcalıklı bir yer edinmek istiyorsa, okumak, düşünmek ve buna bağlı olarak tartışmak, sorgulamak, eleştirmek ve bilim üretmek zorundadır. Ancak bunları gerçekleştirdiği zaman, istenen düzeyde gelişecek, çağdaşlaşacak ve yeryüzünde kendine lâyık olduğu yere kavuşacaktır.

Şimdi, eğer üç boyutlu dünyanın dördüncü boyutunu görmek, var olanla yetinmeyip, sığ anlayışlardan sıyrılıp üst boyutlara ulaşmak; iyiliği, güzelliği, doğruluğu keşfetmek istiyorsak, karanlığın ürkütücülüğünden, ayazından kurtulup aydınlığın içimizi serinleten sahillerinde yürümek istiyorsak, okumaya yeni bir solukla baştan başlamalıyız.

Dergimizin bu sayısını, yukarıdaki düşüncelerin kuşağında, yeni heyecanlara, okuma ve araştırma anlayışlarına yeni bir soluk getirmesi arzusuyla siz değerli okurlarına sunuyoruz.

Her okuma, içimizdeki donmuş değerleri parçalayacak bir değer olmalıdır.

Melik BÜLBÜL
EDİTÖR

İÇİNDEKİLER

YAZINSAL METİNLERDE DÜZ ANLAM VE YAN ANLAM İLİŞKİSİ
Sadık TÜRKOĞLU 1

YAZIN EĞİTİMİNE FARKLI BİR BAKIŞ
Melik BÜLBÜL 21

"ÇIĞIRINDAN ÇIKMIŞ ŞİMDİ"DE "GELECEK GODOT"YU BEKLEMEK: SAMUEL BECKETT'İN GODOT'YU BEKLERKEN ADLI OYUNUNA DARRIDACI BİR OKUMA
Mukadder ERKAN 43

BORIS VIAN'IN *KIRMIZI OT* ROMANINDA NESNEL TASARIMLAR
Yavuz KIZILÇİM 71

ARTHUR CONAN DOYLE'UN MUSGRAVE TÖRENİ ADLI HİKAYESİNİN GÖSTERGEBİLİMSEL BİR ÇÖZÜMLEMESİ
Sezgin TOSKA 91

BİRİNCİ DİL VE İKİNCİ DİL OKUMA BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ERCİYES ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ
Mustafa DURMUŞÇELEBİ, Aysel SARICAOĞLU 115

SESLİ OKUMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR ETKİNLİK
Gülhanım ÜNSAL 131

OKUMA STİLLERİ ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
Abdullah ŞAHİN, Behice YARIŞOĞLU 143

BİRLİKTE ÖĞRENME TEKNİĞİNİN YAZILI ANLATIM BAŞARISI ÜZERİNE ETKİSİ
Sedat MADEN 163

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇOCUK İSTİSMARI VE İHMALİ KONUSU HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
Mehmet KÖK, Aslı BALCI, Ayşenur YAZAR 181

ERGENLERDE MESLEKİ OLGUNLUK İLE KARAR VERME ARASINDAKİ İLİŞKİ
Şengül İLGAR, Yasemin DERELİOĞLU, Ayşe Fikriye SARIOĞLU, Yavuz YAMAN 203

OKUL DENEYİMİ DERSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ
Abdullah KAPLAN, Duygu AYALTI 217

TÜRKİYE'DEKİ ZİHİN ENGELLİLER İŞ KOLLARINDA GÖRSEL SANATLAR DERSİNİ VEREN ÖĞRETMENLERİN MEZUNİYET ALANLARI VE EĞİTİM DURUMLARI
Bülent SALDERAY 241

ÜNİVERSİTELERARASI BASKETBOL ŞAMPİYONASINA KATILAN SPORCULARIN MEDYA OKURYAZARLIKLARININ BELİRLENMESİ
Süleyman CAN 255

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ (ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)
Meryem ÇELİK, Ayşenur YAZAR, Erdoğan KÖSE 273

TÜRKLERDE ÖLÜM, ÖLÜM SONRASI HAYAT VE DEFİN GELENEĞİ
Yunus BERKLİ 293

TÜREV KAVRAMININ KAVRAMSAL ÖĞRENİMİ ÜZERİNE BAZI TESPİTLER
Alper Cihan KONYALIOĞLU, Abdullah KAPLAN, Harun SELVİTOPU, Ahmet IŞIK, Nilgün TORTUMLU 317

EĞİTİM FELSEFESİ BAKIŞ AÇIŞI İLE ÇAĞDAŞ TÜRK ÖĞRETMENİ PROFİLİ
Selami SÖNMEZ 329

YAZINSAL METİNLERDE DÜZ ANLAM VE YAN ANLAM İLİŞKİSİ

THE RELATION OF DENOTATION AND CONNOTATION IN LITERARY TEXTS

Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU[1]
Arş. Gör. Ömer KOÇER[2]

Özet

Bu çalışmanın amacı yazınsal metinlerde ve sözcelerde anlam sorununu irdelemektir. Bu amaca yönelik olarak öncelikle yan anlam ve düz anlam kavramlarının sağlam bir temelde ele alınabilmesi için Saussure'ün dil göstergesi kuramından hareketle anlamın nasıl ortaya çıktığı sorgulanacaktır. Daha sonra çeşitli şair ve yazarlardan alınan örnek dizeler ve düzyazı metinleri çevresinde düz anlam ve yan anlam ilişkisi tartışılacaktır. Bağlamlara göre bir sözcüğün yalnızca bir anlamının olduğunu söylemek zordur. Düz anlam bilimsel dilde ve dilin normal kullanımında daha çok yer alırken yan anlam yazınsal, özellikle de şiirsel metinlerdeki eğretilemelerde ortaya çıkar. Sözcük içinde bulunduğu sözce veya metne göre bir anlamlar bütününe sahip olabilir. Düz anlam herkesin her zaman anlayabildiği ve kullanabildiği, sürekli,

[1] Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi
[2] Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi

değişmeyen, betimleyici ve uygulanabilir anlamlar bütünüdür. B yan anlam ise sürekli olmayan, sözcüğün bulunduğu bağlama, dili kullananlara ve onların bilgi ve inanç evrenlerine göre de anlamlardır.

***Anahtar Sözcükler**: Dil göstergesi, gösteren, gösterilen, g düz anlam, yan anlam.*

Abstract

The aim of this study is to examine the meaning problem in texts and utterances. Firstly, in order for the concept of denotati connotation to be handled with radically, basing on Saussure's th language sign, it will be examined in which way the meaning en Then, it will be discussed the relation of denotation and connota the light of different lines of poetry and prose taken from many poe authors. According to the contexts, it is very difficult to say that one has only one meaning. Though denotation is widely used in r literature and common use of language, connotation is seen consid in literary and poetic metaphors. The word can have a full of mea according to utterance and text in which it is used. Denotation is a meanings which is constant, unchanging, descriptive, applicable an can be understood easily and widely used. Accordingly, connotati many changing means, inconstant, which change according t persons who use language and their knowledge and belief worlds.

***Key words**: Language sign, signifier, signified, referent, deno connotation.*

Giriş

Dil genellikle bir göstergeler sistemi olarak dikkate alınır. Gösteren-gösterilen ikilisini içeren Saussure'ün dil göstergesi kavramı çağdaş dilbilimin gelişmesi ve anlamın incelenmesinde önemli bir hareket noktası olarak görülür. Sesbilim alanındaki sesbirimcik çözümlemesinden esinlenen Mounin, Pottier ve özellikle Greimas gibi anlambilimciler gösterilenler düzeyinde en küçük anlamlı birimler olarak tanımlanan anlam birimcikleri incelemeye yönelmişler ve anlamın incelenmesi olarak bilinen anlambilimi bir bilim dalı olarak ortaya koymaya çalışmışlardır. Bir yazınsal metnin incelenmesinde sözcüklerin anlamlarının hangi düzeylerde ortaya çıktığını göz önüne alan araştırmacı tarafından bilinmesi değerlendirme sürecinde büyük yararlar sağlayacaktır. Ünlü dil felsefecisi Wittgestein'e[3] göre *"sözcüğün tek başına anlamı yoktur, kullanımları vardır"* saptaması, aslında sözcüklerin tümce içerisinde bulundukları bağlamlara göre değişen anlamlar içerdiklerini vurgulamaktadır.

Anlambilim, anlamın bilimsel olarak incelenmesine dayanır. Sözdizimi ve sesbilimde kullanılan yöntemler hakkında genel bir uzlaşmanın oluşmasına karşın, anlambilimsel incelemelerde çok çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Anlambilimdeki bu yaklaşım çeşitliliği dilin çeşitli biçimlerde kullanılmasında, sözlü ve yazılı dilde, sözcüğün anlamından tümcelere ve tümceler arasındaki anlam ilişkilerine kadar uzanan çerçeveler içerisinde ele alınmaktadır.

Bu çalışmada öncelikle dil göstergesi ve dil göstergesinden hareketle düz anlam ve yan anlam kavramları yazınsal metinlere ve dilin kullanımlarına göre incelenecektir. Sonra bazı özel sözcüklerin ve yazınsal metinlerden alınan eğretilemelerin düz anlamları ve bağlamlara göre değişen yan anlamları ele alınarak düz anlam ve yan anlam ilişkisi irdelenecektir.

---

[3] Wittgenstein, L., *Philosophical Investigations*, Oxford, Blackwell and NewYork, Macmiillan, 1953 p. 87

1. Dil Göstergesi

Dil göstergesi, sözcüğün açılımı veya başka bir şekilde ele alınması olar görülebilir. Bir gösteren ve bir gösterilenden oluşmaktadır. Saussure'e[4] göre göstergesi "bir nesne ile bir isimden değil de, bir kavram ile bir ses imgesin birleşmesinden oluşmaktadır." Gösterge, ses imgesi ile kavram arasında bir b olarak görülmektedir. Ses imgesi sesin kendisi değil, bu sesin görünmeyen izi ve duyu organımızla elde ettiğimiz bir algıdır. Örnek olarak "çiçek" sözcüğü ele aldığımızda, gösterge sesler aracılığı ile kulağımıza gelen, "çiçek"i göster ses imgesi ve beynimizde canlanan bir "çiçek" kavramından oluşmaktad Başka bir deyişle, gösterilen dil göstergesinin anlamsal değerini, gösteren i sessel ve çizgisel değerini ortaya çıkarır. Diğer taraftan yine Saussure'e gö gösteren ile gösterilen arasındaki ilişki nedensizdir, yani gerçek dünyada som bir nesne olarak var olan "çiçek"in ç-i-ç-e-k ses ve çizgileri ile adlandırılma her hangi bir nedene bağlı değildir. Çünkü o nesneyi Türkçe konuşan bir ins çiçek diye adlandırırken, bir Fransız "fleur", bir İngiliz "flower" ve bir Alm "blume" olarak adlandırmaktadır.[5] Böylece dil denilen sistem için gösterenlerin yalnızca bir bireyin isteğine göre seçilemediği ve değiştirilemedi söylenebilir. Gösteren ile gösterilen arasındaki bağ nedensizdir. Yani bir türk çiçeği çiçek, bir Fransız'ın "fleur", bir İngiliz'in "flawer" ve bir Alman "blume" olarak adlandırmasının bir nedeni yoktur. Gösteren ve gösterilen ikil bir yaprağın iki yüzü gibi birbirinden ayrılmayan ve birbirini tamamlayan bütünü, yani bir anlamda sözcüğü oluşturur.

Ancak Saussure gösteren ile gösterilen arsındaki bağın nedenli oldu durumların varlığından da söz eder. Doğadaki seslerin taklit edilmesi yolu elde edilen "tik tak" "şırıl şırıl" "fokur fokur" gibi yansımalı sözcüklerde haykırış bildiren "ah!" "of!" "vah!" gibi şaşkınlık bildiren sözcüklerde ve büt türemiş sözcüklerde bu bağın nedenli olduğunu ileri sürer. Nedenli nedensizlik kavramları, Saussure'den sonra gelen dilbilimciler arasında çeş

[4] Saussure, Ferdinand de, *Cours de Linguistique Generale*, PUF, Paris, 1960, p. 99.

[5] A.g.e., 1960, s. 100.

tartışmalara neden olmuştur. Bazı dilbilimciler, dil göstergesinin nedensizliğinin yanında nedenli durumlarının da olduğunu savunmuşlardır. Guiraud,[6] Anlambilim adlı yapıtında nedenlilik, nedensizlik ve uzlaşma kavramları üzerinde durur. Nedenlilik ve nedensizlik arasında birbirini tamamlayan bir uzlaşma söz konusudur. Dil göstergesinin nedenliliği, daha önce de değinildiği gibi, büyük ölçüde sözcüğün türemiş olmasına ve oluşum şekline bağlıdır. Örneğin; çiçek sözcüğünden hareketle çiçekçi, diş sözcüğünden hareketle dişçi, boya sözcüğünden hareketle boyacı gibi sözcükler oluşturulmaktadır. Örneklerden de anlaşıldığı gibi, sözcükler yalın haldeyken gösterenle gösterilen arasındaki bağ nedensiz olarak görülebilir. Ancak sözcüğe herhangi bir ekleme yapılarak yeni bir sözcük elde edildiğinde, çiçekten elde edilen çiçekçi sözcüğündeki gibi nedenli duruma gelmektedir.

Bağlamlara göre bir sözcüğün yalnızca bir anlamının olduğu söylenemez. Sözcük içinde bulunduğu sözce veya metne göre bir anlamlar bütününe sahip olabilir. Düz anlam herkesin her zaman anlayabildiği ve kullanabildiği, sürekli, değişmeyen, betimleyici ve uygulanabilir anlamlar bütünüdür. Buna göre yan anlam ise sürekli olmayan, sözcüğün bulunduğu bağlama, duruma, dili kullananlara ve onların bilgi ve inanç evrenlerine göre değişebilen anlamlardır. Aynı zamanda yan anlamlar bütünü onların kültürel, sosyal tarihsel düzeylerine bağlıdır. Bununla birlikte yan anlamların ortaya çıkışı yine dili kullananların yeteneklerine, sözcük dağarcığına, biraz da eğitim durumuna göre aynı yan anlamları paylaşmaya ve dilin şiirsel işlevinden hareketle eğretilemelerdeki yan anlamsal durumlara dayanır.

Öncelikle "anlam" sözcüğünün anlamını belirlemek gerekir. Bu "anlamın anlamı" sorunu çağdaş dilbilimciler ve edebiyat insanları tarafından da en çok tartışılan konudur. Bununla birlikte bu konuyu merak edenler için yine de bir noktayı belirtmek gerekir. Bu bağlamda "anlam" sözcüğü temel olarak gösterenin gönderme yaptığı nesneyi belirler. Fakat burada Ogden ve Richard'dan[7] hareketle iki temel öğe üzerinde durulabilir: Birincisi; gönderge,

[6] La Sémantique, Paris, Que sais-je?, 1969, s.23.

[7] *Anlamın anlamı*, Londra, İnter, Librery of Psych., 1949

yani "*dış dünyada bulunan ve sözcükle belirtilen*", özellikle kendi içinde dikkate alınan gerçek nesne; ikincisi ise; gönderim, yani nesnenin öznel bağlaşıklığı, nesnenin içinde bulunduğu zihinsel olaydır.

Dilbilimcilerin çoğunluğu ikinci öğedeki anlam biçimini temel alır. Ama yazınsal metinler söz konusu olduğunda yine de birincinin ele alınmak zorunda olunduğuna inanmak gerekir. Gerçekten onun var oluşu yalnız düzyazıdan şiire kadar anlamın hem benzer hem de faklı olduğunu anlaşılabilir kılar. Saussure'ün "dil karşıtlıklardan meydana gelir" şeklindeki tanımlamasından hareketle Greimas bir anlamlandırma yapısı oluşturmaya çalışmıştır. Ona göre, farklılıkları algılamak önemlidir, çünkü dil dediğimiz gizemli dünya bizim önümüzde bu algılama ile şekillenir. Fakat bu farklılıkları algılama ifadesinin anlamı nedir? O'na göre dil farklılıklardan oluşmaktadır ve sözcüklerin anlamları bu farklılıkları algıladığımız sürece belleğimizde biçimlenmektedir. Greimas[8] bunu iki farklı bakış açısı ile ele alır: birincisi, aynı anda var olan en azından iki sözcük ve nesneyi algılamak; ikincisi ise, sözcükler arasındaki ilişkiyi yakalamak ve bir veya bir başka şekilde onları ilişkilendirmek. Çünkü anlam bu ilişkilerden doğmaktadır. Birincisinin kaynağı en azından iki sözcüğün ve aralarındaki ilişkinin var oluşundadır. Bundan, doğrudan doğruya iki sonuç ortaya çıkar: birincisi, yalnız bir nesnenin anlamı yoktur, ikincisi ise, anlam ilişkinin var olmasını gerektirir. İlişki ile ilgili olarak hemen iki saptamayı göz önüne almak gerekir. Buna göre nesne ve sözcük arasında iki olası ilişki görülür, bunlar da mantıklı dil dizgesine göre birleşme ve birbirinden ayrılma karşıtlığıdır. Bir taraftan iki sözcük ve nesnenin birlikte olabilmesi için aralarında ortak özelliklerin olması gerekir. Bu benzerlik sorunudur. Diğer taraftan, iki sözcük ve nesnenin farklı olabilmesi için bir şekilde aralarında farkların olması gerekir. Bu da faklı olma veya benzemezlik sorunudur. Greimas ilişkinin bu çift yönlü görünümünün dilin bütün düzeylerinde ortaya çıktığını söyler.

[8] A.g.e., 1979, s. 19

Düz anlam ve yan anlam kavramları anlambilimsel açıdan dil göstergesine başka bir yaklaşım biçimi olarak ortaya çıkmaktadır. Bilindiği gibi dilbilimcilerin çoğunluğu, dilde işlevsel çok değerliliğin ya da çok anlamlılığın olduğunda birleşirler[9]. Kuşkusuz bu çeşitli işlevlerin değeri ve sayısı konusunda da görüş ayrılıkları vardır. Fakat hepsi ruhsal yaşamın klasik iki algılama biçimine uygun gelen, en azından ikisini adlandıran aynı düşünceyi paylaşırlar: düşünce yaşamı ve duygu yaşamı[10]. Birincisi yazı dilinin alışılmış olağan biçimidir. Bu, çeşitli yazarlara göre "entelektüel" veya *"bilişsel" veya "betimsel"* v.b. denilen işlevdir. Bu isim çeşitliliğinin arkasında, tek anlamlı bir kapsamı veya adlandırmayı fark etmek kolaydır. Kuşkusuz bu sözcük evreni bir belirsizliği gizlice bünyesinde tutar. Betimlemenin veya düşüncenin veya kavramın ne olduğunu söylemek kolay değildir. Fakat bu en azından tanımlanabilir ve -sözcük evreni burada daha az değişiklik gösterir- "duygusal" veya "coşkulu" diye adlandırılan öteki biçiminin tersine bu, burada okuyucu için önemli olan her şeydir. Düşünce duygusal açıdan yansızdır, bir şeyler öğretir fakat duygusal olarak etkilemez. Bundan dolayı iki duygu biçimini adlandırmak için daha elverişli görünen "düz anlam" ve "yan anlam" terimlerini kullanmak yerinde görülür. Düz anlam ve yan anlamın aynı göndergeye yani aşağı yukarı aynı anlama sahip olduklarını ve yalnızca psikolojik planda birbirlerine zıt olduklarını, aynı nesnenin farklı iki şekilde ifade edilmesiyle ortaya çıkan düz anlamın bilişsel tepkiyi kapsadığını ve yan anlamın duygusal tepkiyi karşıladığı söylenirse konu daha iyi anlaşılabilir.

Bir başka açıdan burada kavram kargaşasına neden olmamak için şunu da söylemek gerekir. Düz anlam ve yan anlam kuramcılar tarafından farklı şekillerde açıklanabilmektedir. Örneğin düz anlam, temel anlam; yan anlam da mecaz anlam olarak adlandırılabilir. Diğer taraftan olağan olarak tek başına birden çok anlamı olan bir sözcüğün anlamları çoğu zaman bulunduğu bağlamlara göre kesin anlamını bulur. Temel anlam başka bir deyişle düz anlam gönderme yaptığı gerçek nesneye göre belirlenirken mecaz anlam veya yan

[9] Cohen, Jean, Structure du Langage Poètique, 1966, s. 193
[10] A.g.e. 1966, s. 193.

anlam anlatım ve deyimlerde ve de şiirsel metinlerde bulundukları bağlamlara göre ortaya çıkarlar. Aynı zamanda mecaz anlam yani yan anlam sözcüğün kendi temel anlamı dışında okuyucuya veya dinleyene imgelemini uyandırma ve belki sözcüğün temel anlamının kullanımıyla mümkün olmayan bir duyumsama, bir heyecan ve bir düşünce uyandırmasına olanak verir.

2. Düz Anlam İlişkisi

Sözcüğün düz anlamı, sözlükte sözcüğün hemen karşısında yer alan ve onu tanımlayan ilk açıklamalardır. Dilin nesnel ve temel kullanımı olarak ortaya çıkan düz anlamı Prieure[11] şu şekilde tanımlamaktadır: *"Düz anlam dilin dışında somut bir nesneye veya soyut bir olguya gönderme yapma uygunluğudur."* Genellikle bilimsel bir yazıda düz anlamlara yer vermek daha olasıdır. Fakat edebiyat dilinde ise roman ve tiyatro eserlerinde yine belirli bir oranda yan anlamlara yer verilse de daha çok düz anlamlar, özellikle şiir dilinde ise yan anlamlar baskındır. Örneğin çiçek sözcüğünün düz anlamını ele alırsak şunlar söylenebilir. Petit Robert[12] sözlüğü çiçeği *"bitkisel, renkli, kokulu, yaprakları ve tohumları olan"* bir bitki şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanım çiçek sözcüğünün sözlükte bulunan düz anlamsal tanımıdır. Bunlar çiçek dendiği zaman dili kullanan herkesin aklına gelen ilk özellikleridir. Bu özellikler çiçek sözcüğünün standart, durağan, nesnel, göndergesel, temel ve genel özellikleridir. Ve böylece çiçek sözcüğünün düz anlamları belirlenir.

Dilin sözle ilgili biçimlerine gelince, onların coşku gücü gönderme yaptıkları veya belirttikleri nesnelerle aynıdır. Hegel'in dediği gibi sözcükler *"simgesel göstergelerdir"* ve alıcının bilincinde nesneleri adlandırmaktan başka görevleri yoktur. Fakat daha önce gördüğümüz gibi iki tür simgeleme şekli vardır ve her sözcük yer aldığı iletinin yapısına göre gücül olarak bir sözcüğü veya bir başkasını çağrıştırma gücüne sahiptir. Her sözcüğün gücül iki anlamı vardır: düz anlam ve yan anlam. Sözlüklerde bulunan anlamlar düz anlamlardır. Sözcük göstergenin *"bilişsel"* niteliklerine göre tanımlanır. Duygusal nitelikler

[11] PRIEUR, M.N. Gary, "La Notion de connotation", Dans Littérature no: 4, Paris, 1971, s.95.
[12] ROBERT, Paul, Paris, Dictionnaire Le Petit Robert, 1990, s.

veya *"üçüncü dereceden"* nitelikler, sözcük bir eğretilemenin konusu olduğu zaman *"mecaz anlamı"* dışında yer bulamazlar. Fakat sözcüklerin duygusal, duyuşsal veya algısal niteliklerinden hareketle tanımlandığı "bir yan anlamlar sözlüğü" oluşturulabilir, ama bu olanaklı görünmüyor. Kırmızı orada *"kışkırtıcı, şiddetli", mavi "sakin, yatıştırıcı"* gibi anlamlara gelebilirdi. Kuşkusuz böyle bir sözlük sağlam olmayan bir temele dayanır ve tanımlamalar bir sözlükten ötekine büyük değişiklikler gösterebilir. Çünkü yan anlamlar dili algılayanın algılama biçimine bağlıdır. Algılayandan algılayana değişiklikler gösterebilir. Ama yine de bu anlamlara deneyimsel bir temel getirilebilir ve yine onlara niceliksel bir değer verilebilir.

Düz anlamı ağır basan söz konusu cümlede durum böyle değildir ve bu yüzden cümle düzyazı olarak çıkar ortaya. Söylediğimiz gibi eğretileme söz sanatı yapmanın amacıdır. Dizimsel değişim ancak dizisel değişimi oluşturmak için yaratılır. Fakat şiirsel eğretileme basit bir anlam değişimi değildir, kavramın anlamından heyecan uyandıran anlama geçiş olarak kabul edilen anlam yapısının veya biçiminin değişimidir. Bu nedenle her eğretileme şiirsel değildir. İkinci gösterilen birinci gösterilenin bir parçasıdır, anlam değişimi düz anlam seviyesinde kalır. Dil değil fakat anlam değiştirilir. Tepki kavram düzeyinde kalır. Böyle olunca bilimsel eğretilemeler ortaya çıkar. *"Gezegene"* elektron dendiği zaman, bu terimin eğretilemeli anlamı terimin düz anlamına ait olan bir özellikten meydana gelir. Larousse sözlüğü gezegen sözcüğünün düz anlam evrenini şöyle tanımlar: *"güneşin etrafında dönen gök cismi"*, bir nesne etrafında dönen herhangi bir gövde çıkarımı yapılır. Yerinde ve doğru kullanım oluşturulur, fakat düz anlama ait olan aynı anlam evreninin içinde, yani düz yazı olarak kalır. Yan anlamın yani şiirin ortaya çıkması için, o halde birinci gösterilenle ikinci gösterilenin ortak hiçbir öğesinin olmaması gerekir. O zaman ve yalnızca o zaman her nesnel benzerliğin olmaması durumunda öznel benzerlik, heyecan uyandırıcı gösterilen veya şiirsel anlam birden bire ortaya çıkıverir.

3. Yan Anlam-Düz anlam İlişkisi

Yan anlam dili kullanırken düz anlamı dışında sözcüğe eklenen tamamlayıcı bütün anlamsal değerlerdir. Bağlamlara ve durumlara göre "*sözcüğün olağan anlamına eklenen daha özel anlamlar veya sözcüğün durağan ve standart anlamından sapma anlamlar*"[13] olarak nitelendirilir. Dilin farklı kullanımları içinde yer alan sözcük ya da sözcük grupları ile bir düşünceyi anlatmaya yararlar. İlk tanımlamadan hareketle Gary Prieur yan anlamla ilgili olarak kendi bakış açısını şu şekilde anlatmaya çalışır. Ona göre yan anlamların ikinci özelliği nesnel anlam/öznel anlam veya genel anlam/bireysel anlam karşıtlığının yerini alabilen temel anlamlar/ikincil anlamlar karşıtlığı olarak yorumlanabilir. Düz anlam aynı dili konuşanların hepsinde ortak olan şeye gönderme yapar. Yan anlamlar ise her iletişim biçiminde bu temel anlama eklenen öznel küçük faklılıklardır.[14] Özellikle simgeci şiirde yan anlamlar daha çok ön plana çıkmaktadır. Örneğin Valery'nin

Ce toit tranquille, où marchent des colombes,	*"Üstünde güvercinler gezen şu rahat damın*
Entre les pins palpite, entre les tombes;	*Kalbi atar ardında birkaç mezarla çamın*
Midi le juste y compose de feux	*Şaşmaz öğle zamanı ateşlerle yaratır*
La mer, la mer, toujours recommencée	*Denizi, denizi, hep yeni baştan denizi*
O récompense après une pensée	*Tanrıların sükûnu çeker gözlerimizi*
Qu'un long regard sur le calme des dieux!	*Bir düşünceden sonra, ah o ne mükâfattır*"[15].

Bu altı dizeli şiirde kullandığı sözcükler tamamen başka sözcüklerin yerine geçerek farklı yan anlamlar içerir. Burada zaten bu dizenin geçtiği şiirin başlığı bile deniz mezarlığı olurken yine bir yan anlam kurgulamasına bağlanmıştır. Sakin denizde ilerleyen gemiler bir mezarlığa benzetilmiştir. Dizede ise bulunduğu bağlam dikkate alındığında şu sonuç ortaya çıkar: sakin çatı denizin yerini, güvercinler de yelkenli gemilerin yerini almaktadır.

[13] A.g.e., 1971, s. 96.

[14] A.g.e., 1971, s. 97.

[15] VALERY, Paul, Charmes, Çeviren: Sabri Esat SİYAVUŞGİL, Paris, Librairie Larousse, 1958, s.86.

Görüldüğü gibi sözcükler yazınsal metinlerde öylesine bir kurguya bağlanıyor ki kapalı olarak birbirlerinin yerlerine geçebiliyorlar ve kendi anlamları dışında başka yan anlamlara kavuşuyorlar.

Yine Hugo'nun çarpıcı bir örnek olarak aldığımız şu dizesinde "Cette faucille d'or dans le champs des étoiles" "Yıldızlar tarlasında bu altın orak"[16] *yıldızlar tarlası* gökyüzü olarak dikkate gelirken, *bu altın orak* da hilal şeklindeki ay olarak anlamsal yerini alır. Yazınsal metinlerde sözcüklerin bu şekilde kullanılmaları okuyucuda heyecan, duygu ve bir estetik zevk uyandırmaktadır. Bunun adı işte şiirdir. Yan anlamların ortaya çıkışında bir sınırlama söz konusu değildir. Bazen bir sıfat veya isim tamlamasında, bazen basit bir cümlede v.b. yan anlamlar ortaya çıkar. Bu bağlamda düşünüldüğünde anlam verilemeyecek hiçbir dize veya karanlıkta kalan bir anlatım biçimi olamayacağı söylenebilir. Yine Baudelaire'in simgeci akımın doğmasına neden olan Uyuşumlar adlı şiirinin ilk dizelerinde olduğu gibi:

La Nature est un temple où de vivants piliers	*"Doğa bir tapınaktır ki orada canlı sütunlar,*
Laissent parfois sortir de confuses paroles;	*Birbirlerine çetrefilli sözler söylerler"*[17]

Burada yine oldukça yoruma açık yan anlamlar ortaya çıkar. Bu iki dizede yer alan eğretilemede doğa, üstü kapalı olarak bir tapınağa benzetilmektedir. Ama benzeyenle benzetilen bir arada bulunmaktadır, yani doğa sözcüğüyle tapınak sözcüğünün birinin özne diğerinin yüklem olması anlamın ortaya çıkışını kolaylaştırır. Bir önceki örnekte bu altın orak sözcüğüyle ay sözcüğünün yan yana bulunması söz konusu değildir. Tapınağın en önemli özelliği gizemli olmasıdır ve burada şair de doğayı gizemli olarak görmektedir. Sonraki sözcükler dikkate alındığında anlam bulanıklığı kaybolmaktadır. Burada canlı sütunların da insanların yerine geçtiği söylenebilir. Öyle ki sütunlar konuşamaz, söz söyleyemez canlı sütunların insanları simgelediği söz söylemelerinden

[16] Hugo, V., *La Légendes des Siecles*, Paris, Editions Garnier Frères, 1955, s. 36
[17] Baudelaire, C., 2006, s.35

anlaşılabilir veya burada yer alan göstergelerin evrende başka nesnelerin yerine geçerek başka anlamları çağrıştırdığı söylenebilir. Yani evrende her şeyin bir başka şeyi çağrıştırabildiği düşünülebilir. Bununla birlikte çetrefilli sözler de simgeci şiire esin kaynağı olan bir anlatımdır. Çünkü dilde bir nesneyi adlandıran gösterenler benzetim yoluyla başka nesneleri anlatma gücüne içkin olarak sahiptirler. Baudelaire'in yaşamın son demlerini çağrıştıran *Düşman* adlı sonesinin son üç dizeden oluşan kıtasında:

O douleur! Ô douleur! Le Temps mange la vie,
Et l'obscure Ennemi qui nous ronge le coeur
Du sang que nous perdons croît et se fortifie!

"Ey acı! Ey acılar! Zaman hayatı yiyor,
Ve yüreği kemiren göze görünmez Düşman
Yitirdiğimiz kandan güçlenip büyüyor!"[18]

Bütüncül bakıldığında şiirin tümünü sarmalayan eğretileme gerçek anlamına kavuşuyor. Bu sonenin burada verilen son üçlüğünde şiirin adını da oluşturan eğretilemeli terim *düşmanın zaman* olduğu ortaya çıkıyor. Yani zaman yan anlamsal olarak düşman gibi görülüyor. Şairin yaşayan bir insan için karşı konulamaz ve vazgeçilemez zaman karşısında onun çaresizliğini, sıkıntı ve fırtınalarla dolu geçen bir yaşamın artık dinginlik istediği ama bunun boşuna olduğunu bu son üçlükte dile getirmektedir. Şaire göre zaman, yüreği kemiren, kaybedilen kanla büyüyüp güçlenen görünmez bir düşmandır. Burada kemirmek eyleminin kullanılması insan farkında olmadan zamanın gizli gizli geçmesini simgeleyebilir. Bir anlamda zaman, farkında olmadan yavaş yavaş kaçınılmaz sona doğru insanı götürerek bitirmektedir. Romantik şair Lamartine'in *Göklerdeki Sonsuzluk* adlı şiirinin iki dizesinde:

"C'est une nuit d'été; nuit dont les vastes ailes
Font jaillir dans l'azur des milliers d'étincelles;" [19]

Bir yaz gecesi; geniş kanatları
Ufukta binlerce kıvılcım saçan gece

[18] Baudelaire, C., 2006, s.40

[19] ALPHONS de Lamartine, *Harmonie Poétique et Religieuse*, Paris, Imprimerie de H. Fournier, 1850, s. 91

Bir yaz gecesi eğretileme yoluyla dev bir kuşa benzetilmektedir. Olağan olarak dize içinde kuş adı geçmeksizin kuşun bir özelliği verilerek gecenin kuş gibi geniş kanatlarını açarak kıvılcımlar saçtığı söylenmektedir. Burada kıvılcımlar da yıldızları simgelemektedir. Görüldüğü gibi eğretilemeler şiirde heyecanı ve duygusallığı sağlayan ve okuyucuda çeşitli yan anlamlar uyandıran en önemli yoldur. Doğrudan düz anlamlarla anlatım şiirselliği sağlayamaz. O zaman yan anlamları oluşturma amacı şiir dilinin vazgeçilmez özelliğidir.

Yan anlam örneklerini şiirlerdekine göre az olsa da romanlarda da bulmak olanaklıdır. Roman dili şiir dilinden ayrılarak farklılıklar gösterir. Romandaki dilde yan anlamlar şiirdekine göre daha az yer bulur. Her yazınsal dilin farklı derecelerde kendine has bir üslubu vardır ve böylece şiir de kendine özgü üslubuyla roman dilinden farklılaşarak yan anlamlar üzerine kurulurken düzyazı biçiminin egemen olduğu roman metinlerinde durum değişir. Örneğin Julien Gracq'ın *Ormana Bakan Balkon*[20] adlı romanında *"taze yağmur gülüşlü"* eğretilemesinde yağmurlu bir günde ormanda karşılaştığı genç kızın gülüşünü gürültü, doğa ve saflık gibi özel yan anlamlarla bağdaştırarak ve bu kadınsı kişilikten Ardennes ormanlarındaki kışlada genç albayı baştan çıkaran bir peri kızı kurgulayarak betimler. Böylece eğretileme dilde açıklayıcı ve salık verici[21] bir yan anlamlar bütünü oluşturur. O halde yan anlamlar doğal olarak yazınsal metinlerde ve özellikle şiirsel metinlerde ortaya çıkarlar. Cohen[22] düzyazı metinleri ile şiirsel metinleri çeşitli istatistiksel verilere başvurarak karşılaştırır. Roman dilinde eğretilemeler % 8 düzeyinde kalırken şiir dilindeki eğretileme oranı % 23,6 düzeyindedir. Aradaki üç kat fark oldukça anlamlıdır. Yan anlamlar daha çok yaygın olduğu için bu oran özellikle simgeci şiirde daha da yüksektir. Bundan ortaya çıkan en çarpıcı sonuç şudur. Yazınsal dilde az veya çok söz sanatlarına ve buna bağlı olarak yan anlamlara başvurulur. Mallarmé[23]

---

[20] GRACQ, Julien, *Ormana Bakan Balkon*, Çeviren: İsmet BİRKAN, İstanbul, Can Yayınları, 1997, s. 39

[21] SCHMITT, M.P. ve A. VIALA. Savoir-lire, Paris Didier, 1982, s.67, 68

[22] A.g.e. 1966, s.204

[23] MALLARME, Stéphane, *Œuvres Complètes,* Paris, Gallimard, 1945, s.38

"*mavi akşam duaları*" dediği zaman, burada gerçekten hayal edilmesi olanaksız fakat başka türlü elde edilemeyen heyecanlandırıcı bir tepkinin yalnızca uyandırma yöntemine dayalı olarak hiçbir imgesi yoktur. Şair betimlemeye çalışmaz ve dizenin "müzik" olmadığı kadar eğretileme de "betimleme" değildir. Şiirde eğretileme, düz anlamın ağırlıkta olduğu dilden yan anlamın ağırlıkta olduğu dile geçişe, yani ikinci dilde anlamını yeniden bulmak için birinci dilde anlamını yitiren bir sözcüğün yeniden geri dönüşüyle elde edilen geçişe bağlıdır.

Yan anlam üslup ve öznellik açısından dikkate alınırsa, şimdiye kadar dikkate alınanlara onun bir "duyuşsal ve duygusal" değer içerdiğinin üzerinde yeniden durmak gerekir. Bu açıdan bakıldığında yan anlamların temel anlamlar dışında bir sözcüğün bulunduğu bağlamlara göre alabildiği veya sahip olabildiği duyuşsal anlam değerlerinin tümüdür. Bu değerler, kişiden kişiye, toplumdan topluma değişiklik gösteren sonsuz sayıda değerlerdir. Bu anlam biçimini bir örnekle somutlaştırmak olanaklıdır. Bu konuda Mounin[24] şu örneği verir: tren sözcüğü üç farklı birey için üç farklı yan anlam içerebilir. Tatile çıkan birisi için tatile çıkışın neşeli atmosferine, ikincisi için üzücü bir felaketin anımsanmasına ve üçüncüsü için ev ile fabrika arasında gidiş gelişin tekdüzeliğine gönderme yapabilir. Değişmeyen, nesnel ve temel olan düz anlamın tersine yan anlam bu nesnel içeriğe veya anlama eklenen bir anlam biçimidir. Okuyucu bir düşünceyi dile getirirken sıkça dilin yazınsal, günlük, samimi ve halk dili gibi faklı düzeylerine ait olan pek çok sözcük veya biçim arasından bir seçim yapma olanağına sahip olur. Örneğin "siyah" ırktan bir insanı adlandırmak için zenci ve siyah sözcüklerini dikkate alalım. Zenci sözcüğünün temel anlamı siyah ırktan bir insanı adlandırır, diğer taraftan "siyah" renk sözcüğünün ikincil anlamlarından birisi de siyah ırktan bir insanı adlandırmaya uygun düşer. Böylece "siyah" sözcüğü bu anlamda uygun düştüğü bir yan anlam kazanır. Görüldüğü gibi yan anlam standart olamayan, değişen, öznel, duyuşsal, ikincil ve bireysel özelliklere dayanır. Yani çiçek sözcüğü bağlamlara ve deyimlere göre farklı anlamlara gönderme yapabilir. Çiçek sözcüğünden hareketle

[24] *Les Problèmes Théoriques de la Traduction*, Paris, Gallimard, 1963, s.168.

oluşturulan çiçek gibi taze, çiçek gibi güzel, çiçeği burnunda v.b. deyimlerden üretilebilecek yan anlamlar şöyle sıralanabilir: güzellik, kırılganlık, soyluluk, geçicilik, gençlik, duygusallık, aşk, verimlilik, saflık, bahar mevsimini anımsatan v.b. biçimleriyle ortaya çıkarlar. Sayılan kavramların her biri çiçeğin yerini alabileceği veya gönderme yapabileceği yan anlamsal anlam birimcikler ve bunların her biri çiçeğin ayrı birer gösterilenleridir. Böylece bir sözcük duyuşsal farklılıklara göre kendisiyle bağdaşık farklı yan anlamlar kazanabilir. Bu sayılan anlamlar çiçek sözcüğünün okuyucu tarafından bağlamlara göre algılanabilir sınırlı sayıda anlam birimlerini oluşturur. Bağlamlara ve okuyucunun algısına göre çiçek sözcüğünün daha pek çok yan anlamı ortaya çıkabilir. Yine bir örnekle bu sav daha somut bir durumda irdelenebilir:

"Donc si vous me croyez, mignonne,	*"O halde bana inanıyorsan cici kız,*
Tandis que votre âge fleuronne	*Bu yaşta böyle süslenirken,*
En sa plus verte nouveauté,	*En yeşil tazeliğinde,*
Cueillez, cueillez votre jeunesse :	*Derle, derle gençliğini:*
Comme à cette fleur la vieillesse	*Bu çiçek gibi, yaşlılık,*
Fera ternir votre beauté."	*Solduracak güzelliğini."*[25]

Ronsard'ın bu altı dizeli şiirinde de görüldüğü gibi çiçek sözcüğü, hemen genç kızın gençliği bir çiçekle bağdaştırılarak anlatılırken bağlamda yerini alıyor. Benzerlik veya sözcüklerin bağdaşıklığı sevimli kızın gençliği ile çiçek sözcüğünün duyumsattığı daha önce verdiğimiz yan anlamlarla ilişkili olarak ortaya çıkıyor. Bu şiir bağlamına göre çiçek sözcüğü gençlik, güzellik, bahar mevsimini anımsatan, yeşil tazelik gibi sözcüklerle anılmaktadır. Aynı zamanda yeşil renk sıfatı da bu durumda söylediğimiz aynı yan anlamların çağrıştırılmasını destekliyor gibi görünüyor. Diğer taraftan kıtayı tamamlayan dizede hemen zıt bir anlatım olan "*yaşlılık solduracak bir gün güzelliğini*" dizesi kıtanın anlamını güçlendirerek tamamlıyor. Karşımıza geçen zamana bağlı olarak sevimli kızın yaşlanacağı, güzelliğini kaybedeceği ve buna koşut olarak da çiçeğin solacağı anlamına gönderme yaparak okuyucunun algısına göre ortaya çıkacak yan anlamlara daha pek çoklarının eklenebileceği olanaklı

[25] RONSARD, Pierre de, *Œuvres Complètes*, Paris, Librairie Garnier Frères, 1944, s.75

görülebilir. Koşutluk ve benzerlik hem kızın gençliği ile çiçek, hem de yeşil tazelik arasında ortaya çıkıyor gibi görünüyor. Çiçek, yeşil tazeliğe ve kızın gençliğine gönderme yapıyor gibi algılanıyor. Böylece şiirsel coşku, cici kız, çiçek, gençlik, yeşil tazelik, güzellik ve sonuçta bir paradoksal sözcük olan yaşlılık terimleri çevresinde ortaya çıkıyor.

Gönderilende de söz konusu benzerlik vardır. "Kötülük Şiirleri" ve "Kötülük Çiçekleri" ifadeleri bitki olan çiçeğe, aynı nesneye gönderme yaparlar ve aynı şeyi belirtirler. Fakat göndergede ise bir farklılık vardır. İki farklı ifade biçimi aynı nesneye gönderme yaparlar, buna bağlı olarak insan bilincinde bu nesnenin iki farklı kavranma biçimini uyandırırlar. O halde anlam olarak bu nesne anlaşılıyorsa, "Kötülük Şiirleri" ve "Kötülük Çiçekleri" ifadeleri aynı anlama sahiptirler. Bunun tersine nesnenin öznel öğrenme biçimi anlaşılırsa, o zaman her iki ifade, "düzyazısal anlam" ve "şiirsel anlam" şeklinde adlandırılabilen farklı anlamlara sahip olurlar. Bu ayırımın yapısı şöyle açıklanabilir. Fakat sorunun geniş bir şekilde dilbilgisinin katı çerçevesini aştığı görülmektedir. Artık gösterge sistemi olarak iletinin özellikle kendisi söz konusu değil ama okuyucuda bıraktığı öznel etki söz konusudur. Sorun yapı ile ilgili değil de dil yetisinin işlevi ile ilgilidir.

Düzyazı biçimi düz anlama dayalı, şiirsel dilin biçimi ise yan anlama dayalıdır[26]. Daha önce belirtilenlere ek olarak burada çift kutuplu bir ayırım söz konusu. Bilimsel düzyazı dilin düz anlam tarafına daha yakınken, şiir dili yan anlam tarafının daha yakınındadır. Şiir dili ile ilgili bu yan anlam kuramı yeni değildir. Gerçeği söylemek gerekirse, bugün bu her yerde karşımıza çıkıyor, Valéry bunu şöyle vurgular: "*dil aracılığı ile ifade etmenin iki biçimi vardır: bir olguyu aktarmak ve bir heyecan üretmek. Şiir bu iki biçimin anlaşmasından ve bir araya gelmesinden doğar*[27]. I.A Ricahrds[28] konuya daha bütüncül bakarak,

[26] A.g.e 1966, p. 194.

[27] *Bir zamanlar söylüyordum...*, Pléiade, s.650

[28] Richard, I. A., The Form Suprem of Language Emotionnel

şiir, "coşku dilinin en yüce biçimidir" der. Ve Langer,[29] Felsefe ve Sözdizimi mantığı adlı yapıtında daha açık bir şekilde şunları söyler: "içinde "bulut" ve "güneş ışığı" sözcükleri geçen bir şiirin amacı, okuyucuya hava olayları ile ilgili bilgi vermek değil, şairin bir takım coşkularını dile getirmek ve okuyucuda da benzer duyguları, heyecanları ve coşkuları uyandırmaktır.

Bu sonuncu alıntı şiir dilinin nasıl olduğunu çok iyi bir şekilde dile getirir. Bununla birlikte ona bir ekleme yapmak gerekir. Şiirle uyandırılan coşku, coşkulu yaşamın büyük ve belirli konularından birinin içinde yer bulabilen ve denenmiş bir gerçeklik olan bu isme layıktır: sevinç, üzüntü, korku, ümit, ölüm gibi. Fakat günlük yaşamda tekrar tekrar duyduğumuz bu gerçek coşkularla şiirsel coşkular arasında, okuyucunun kendi yaşadığı olaylarla şiirdeki anlam örgüsüne ait olan önemli bir farkı uyandırır. Gerçek coşku kendi iç durumlarından kaynaklanan bir şeyler olarak benlik tarafından yaşandığı halde, şiirsel coşku ise konu olarak değer bulur. Gerçek üzüntü, dünyanın dış etkili bir neden olarak kaldığı öznenin kendinde olan bir değişim olarak "benim" kipinde özne tarafından duyulur. Bunun tersine şiirsel üzüntü ise dünyanın bir niteliği olarak duyumsanır. Sonbahar mevsiminde gökyüzü, hava sisli puslu olduğu için üzücüdür. Birinci durumda "öznel", ikinci durumda ise "nesnel" olduğu söylenebilir. Buradaki farkı daha iyi belirtmek için, Dufrenne bunu "duygu" dünyası olarak adlandırır. "Hissetmek, bir duyguyu benim varlığımın bir durumu olarak değil de konuya özgü bir nitelik olarak duymaktır der[30]. O halde bu, nesneler konusunda bilinçlenmenin bir özelliği, dünyayı duyumsamanın veya fark etmenin özel ve benzersiz bir tarzıdır. O zaman şiirsel coşku nesnenin dışardan imgeye eklenmesi değildir. O imgenin içinde sürekli kendiliğinden vardır, yani içkindir ve nesnenin "duygulandırıcı imgesi" olarak adlandırılabilen yanını oluşturur. O halde aynı imgeden hareketle, iki dil biçimiyle ortaya çıkan iki anlamlandırma biçimi oluşturan, psikolojik olarak farklı iki imgeye veya betimlemeye sahip olunabilir.

---

[29] Langer, S., Feeling and Form, London, !853 p. 87Philosophy and Logical syntax

[30] Estetik deneyimin Fenomonolojisi, Paris, P.U.F., Cilt II s.544

Sonuç

Yan anlam ve düz anlam kavramları bir metni veya sözceyi anlamlandırmada başat rol oynar. Gerçekten de yazınsal dil yan anlamlardan meydana geliyorsa ve yan anlam, bu çalışmanın içinde özetlenen farklı söyleme olgusuna dayalı olağan söyleme biçiminin bir anlamda bozulması ise, o zaman bundan şu sonuç çıkar ki düz anlam ve yan anlam karşıtlığı metni çözümlemenin mutlak ve vazgeçilmez koşuludur. Yan anlam ve düz anlam birbirine zıt iki öğedir. Heyecansal tepki ile düşünsel tepki aynı zamanda üretilemez. Onlar birbirlerine zıttır ve özellikle şiir dilinde birinin var olması için diğerinin yok olması gerekir[31]. "Mavi gökyüzü" cümlesinde, yan anlamlar uyumsuzluk içinde değildir ve çok anlamlı olma bakımından biçim olumlu olarak görülebilir. Fakat yan anlamların uyum içinde olmaları için, yine bağlamın koşullarına uymaları gerekir. O halde Fontanier'nin dediği gibi "*gerçekten de bütün sözcükler eğretilemede kullanılabilir ve kullanılmaktadır*[32]," ve uygun bir bağlamda birbirlerinin yerlerini alabilirler. Düz anlamların yerlerini yan anlamlara bıraktıkları zaman şiir metni ortaya çıkar. Düz anlamı ağır basan bir cümlede durum böyle değildir ve bu yüzden cümle düzyazı olarak kalır.

Düz anlam-yan anlam karşıtlığı bütün söz sanatlarının temel hareket noktası olarak değerlendirilebilir. Burada vurgulandığı gibi şiir geniş bir eğretilemedir ve örneklerle gösterildiği gibi bütün durumlarda her zaman bu yolla indirgenebilen dilin normal görünümünden farklı olarak ortaya çıkan "anlam değişimi" söz konusudur. Şiir dilinin bu durumda son derece işlevsel olduğu söylenebilir. Eğretileme söz konusu olduğunda hemen bir anlam değişimi devreye girer. Nesneler kendi adlarıyla adlandırılmayabilirler. Bütün bu nedenlerden dolayı çok basit bir şekilde doğrudan "ay" demek yerine "bu altın orak" denebilir. İki tür simgeleme şekli vardır ve her sözcük yer aldığı iletinin yapısına göre içkin olarak bir sözcüğü veya bir başkasını çağrıştırma gücüne sahiptir. Sonuç olarak her sözcüğün gücül iki anlamı vardır: düz anlam ve yan

[31] A.g.e., 1966, s. 106

[32] FONTANIER, Pierre, Les Figures du Discours, Paris, Flammarion, 1977, s. 99

anlam. Sözlüklerde bulunan anlamlar düz anlamlardır. Sözcük göstergenin "bilişsel" niteliklerine göre tanımlanır. Duygusal nitelikler veya "üçüncü dereceden" nitelikler, sözcük şiirsel bir metinde eğretilemenin içinde yer aldığı zaman "mecaz anlamı" veya "yan anlamı" dışında yer bulamaz.

KAYNAKÇA

Baudelaire, C. (1857). *Kötülük Çiçekleri*, Çvr: Ahmet NECDET, İstanbul, Dharma, 2006

Cohen, J. (1966). *Structure du Langage Poètique*, Paris, Flammarion.

Duffren, M. (1953). *Estetik deneyimin Fenomonolojisi*, Paris, P.U.F., Cilt II.

Fontanier, P. (1977). *Les Figures du Discours*, Paris, Flammarion.

Gracq, J. (1997). *Un Balcon En Forêt*, Ormana Bakan Balkon Çeviren: İsmet BİRKAN, İstanbul, Can Yayınları.

Greimas, A. J. (1966). *Sémantique Structurale*, Paris, Larousse.

Guiraud, P. (1969). *La Sémantique*, Paris, Que sais-je?

Hugo, V. (1955). *La Légendes des Siecles*, Paris, Editions Garnier Frères.

Lamartine, De A. (1850). *Harmonie Poétique et Religieuse*, Paris, Imprimerie de H. Fournier.

Langer, S. (1953). Feeling and Form, London.

Mallarme, S. (1945). *Œuvres Complètes*, Paris, Gallimard.

Mounin, G. (1963). *Les Problèmes Théoriques de la Traduction*, Paris, Gallimard.

Ogden. *et al.* (1949) *Anlamın anlamı*, Londra, İnter, Librery of Psychology.

Prieur, M.N. (1971). Gary, "*La Notion de connotation*", Dans Littérature no: 4, Paris.

Osgood *et al.* (1958). *Anlam Ölçümü*, Illinois Üniversitesi, 2. Basım.

Richard, I. A. (1956). *Practical Criticism*, Londres, Boutledgeand Kegan.

Robert, P. (1990). *Dictionnaire Le Petit Robert*, Paris.

Ronsard, De P. (1944). Oeuvres Completes, Paris, Librairie Garnier Freres.

Saussure, De F. (1960). *Cours de Linguistique Générale*, PUF, Paris.

Valery, P. (1961). *Bir zamanlar Mallarmé'ye söylüyordum, Bütün* Yapıtları, Pléiade.

Valery, P. (1958). Çvr: Sabri Esat SİYAVUŞGİL, Paris, Librairie Larousse.

Wittgenstein, L.(1953). *Philosophical Investigations*, Oxford, Blackwell and NewYork,Macmiillan.

YAZIN EĞİTİMİNE FARKLI BİR BAKIŞ

Doç. Dr. Melik BÜLBÜL*

Özet

Yazın öğretiminde, uzun yıllardır izlenecek yolun ne olması gerektiği konusundan ders ortamında işlenecek metinlerin niteliklerinin nasıl belirleneceği noktasına varana dek büyük zorluklarla yüklü çalışmalar yapılmış bulunmaktadır. Burada asıl sorun tüm bu çabalara rağmen, hala yerine oturmuş bir uygulama biçiminin veya başarıyı istenen düzeyde, somut olarak ortaya koyabilecek bir yaklaşımın tam olarak belirlenememesi sorunudur. Bu noktadan çıkarak, bu çalışmanın ana çizgilerini belirledik diyebiliriz. Çünkü, yazın eğitimi özellikle yabancı dilde yazılmış yazınsal ürünlerin üzerinden bir eğitimin yürütülmesi söz konusu olunca, pek çok sorun odağı ortak bir hatta birleşmektedir. Metodik yaklaşım biçimlerinin nasıl olması gerektiğinden tutun, ders ortamı için seçilecek metin türlerinin nasıl olması gerekeceğine kadar pek çok noktada kafa karışıklığı günümüzde hala sorunsal yanını korumaktadır.

* Atatürk Üniversitesi K.K. Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi.

Anahtar Sözcükler: *yazın eğitimi, dil eğitimi, okur odaklı eğitim.*

A Different View To Literature- Training

A DIFFERENTIELL VIEW TO LITERATURE EDUCATION

Abstract

In order to teach a foreign language, there are numerous research studies attempting to examine issues ranging from examining how to teach foreign language and deciding characteristics of literature. The real issue here is that, despite all of these efforts, there are no accepted practices that would increase concrete student success. Therefore, we can say that this study will examine this issue. Because literature education, especially literatures in foreign languages, brings many issues to be deal with. From deciding methodological approaches to selecting appropriate literature, many problems should be solved.

Keywords: *literature- training, language-training, student centered education.*

GİRİŞ

Yabancı dil eğitiminde eski ve yeni yaklaşım biçimlerinin farklı düzeylerde algılanmasına bağlı olarak ve kimi zaman da yanlı tutumlardan kaynaklanan uygulamalar, öğrenciyi istenen biçimde doğru ve yeterli bir çizgide yönlendirememe sıkıntısını doğurmuştur. Öğrenci/okur odaklı yaklaşımların yerine, daha çok öğretmen egemen bir sınıf ortamının sürükleyeceği tek yanlı bir bellek üzerinden yürütülen eğitim ortamı, istenen düzeyde bir verim sağlamayacaktır doğrusu.

Dilsel öğelerle varlık bulan metin, çözümleme süreçlerinde yine aynı öğelerin kod açılımı ile anlamını veya zamansal-mekansal anlamlarını dışa vurur. Söz konusu yazınsal metinler olunca, bu anlamın niteliği daha da

karmaşık bir hal alır. Çünkü yazınsal metinler, kimi özellikleri ile diğer metin türlerinden keskin çizgilerle ayrılırlar. Bir kere yazınsal metinler yazınsallık özellikleri gereği, söz sanatları bağlamında (Stilmittel); metaforik (değişmeceli) değerde eğretilemeler/değişmeceler, karşılaştırmalar, kişileştirmeler, çıkarmalar, eklemeler, sapmalar, tekrarlar, abartılar, süresizlik içeren düşünce yolculuğu, kurgu, söylem, biçem, yazarın duygu etkisi, Metnin artzamanlı uzantısı/tarihsellik (Historizitaet) içeren karmaşık ve çok katmanlı bir yapıya sahiptirler.

Yazın kavramına yukarıdaki ifadeler kuşağında bir değini ölçeğinde açıklık getirdikten sonra, bir yazıyı yazınsal yapan gücü/yaratımı betimlemeye geçebiliriz. Yazınsallık(Literarizitaet), her şeyden önce bir dilde söyleyiş alışkanlığının kırılmasıyla gerçekleşebilecek bir faaliyettir. Yazın sözcüğünün betimlenmesinde gösterilmeye çalışılan kavramların açılımı, yazınsallık (edebi oluş) değerine yönelik tanım ve kavramlara eşlik ederler.[1] Yazım/yaratım en yalın biçimiyle yazınsal uğraşıda yaratıcılık ve düşünüm derinliği ya da sığlığını da bir arada içerebilir. Çünkü yazınsal öğelerle ancak yazınsallık netlik kazanabileceği gibi, yine bu öğelerin biçeme dayalı etkili veya etkisiz kalışı da yazınsal değere olumsuz olarak düşebilecek bir nottur. O halde yazınsal değeri betimleyen kurgu, metin, biçem, bağlam gibi ölçütler de burada anılmalıdır.

Bir dili, kendini oluşturan öğeler etkisinde ölçünlü kılan ve varsıllaştıran etki, kullanıma dönük zengin yaratım gücü ve tattırdığı zevkle ilintilidir. Başka biçimde söyleyiş demek olan ve dili, kendi evreni içinde devindirerek elde edilen "anlatım", bir anlamda normal olarak kullanılan dilin bu alışkanlığının kırılmasıyla yaratılan bir başka dildir. Dilin kendini yaratması, kendine dönük işlevselliğini ve üretimini gerçekleştirmesidir (Normbrechung in der Sprache). Diğer bir anlatımla, aynı sözcenin farklı anlatım tarzında (söyleyiş biçimlerinde) farklı etkileri yaratmasıdır. İfade gücü, kişisel dil kullanımı, sanatsal öğeler hep bir arada bu etkiye yazınsallık adına katkı sağlarlar. Yazınsal türlerin kendine özgü kurgu dünyası ve açık uçlu dokusu, yorumlamaya ve çözümlemeye yönelik

[1] Bkz. Simpson, P. (1993). Language, Ideology and Point of View, London and New York: Roroutledge, s. 4.

zengin ortam ve malzeme içermesi, bu haliyle okuru yazınsal iletişim ortamına zorlaması, hepten yazınsallığın gereği olarak ortaya çıkarlar.

Yukarıdaki bilgilerin uzantısı olarak yazın eğitiminin, ne gibi çalışma ve çözümleme süreçlerini gerekli kıldığını vurgulamak, kendiliğinden ortaya çıkan bir gerçekliktir. Bu nedenle yazın eğitimi, çoklu bir uğraşının aynı anda işlevselleşmesi ile gerçekleşen bir eylemdir. Yazınsal metinlerin dil eğitiminde önemi, bu yanıyla daha da belirginleşmektedir. Dil eğitiminde aranan ölçütler arasında yer alan, uygun metinlerin kullanıma elverişliliği, uyarıcılığı, pratik bilgi içermesi, bilgi dağarını güdüleyici nitelikte oluşu ve beceri kazandırmaya elverişli olması gibi özellikler yazınsal metinlerin doğasında yer alan özelliklerdir. Bu çalışma, bir anlamda bu gereksinimler ile ortaya çıkmış ve yazın eğitimi ile dil eğitiminin ortak yanlarını ortaya koymaya çalışan bir uğraşının ürünüdür. Çünkü yazınsal metinlerin okur ile buluştuğu ortamda, yazınsal iletişimin etkinleşeceği kaçınılmaz olan bir etki ağı kendiliğinden gerçekleşecektir. Bu da dil-anlam ilişkisinin belirlenmesi ve uygun yöntemlerle çözüme kavuşturulması ile kendini ele verecektir. Bu süreçte okur/öğrenci, dilsel haz, ifade yeterliliği, farklı yaşamların kendine özgü gerçeklik dünyasına girebilme heyecanı gibi artılarla daha da güvenli ve nitelikli bir bakış sahibi olacaktır kuşkusuz.

Bu bağlamda çalışmamızı yazın eğitimi ile dil eğitiminin daha da kolaylaşacağı gerçeğine dayandırarak konumlandırmaya çalıştık. Mütevazı ölçülerde bu iddiamızı kimi metin çözümleme stratejileri yordamıyla desteklemeye çalıştık. Açık olarak ortaya konulan şu olmuştur ki, yazınsal metinler dil eğitiminde özellikle yabancı dil eğitimi söz konusu olduğunda en elverişli malzemeleri barındırdıkları su götürmez bir gerçek olarak gözlemlenmiştir. Çalışmada bu gerçeği, en yalın ve somut biçimde betimlemeye çalıştık. Ele aldığımız metinlerin dokusu da, yazınsallık değerleri bakımından çalışmalarımızı ayrıca olumlu biçimde beslemiştir. Yazın eğitiminin nasıl olduğu ve olması gerektiği noktalarındaki tespitlerimiz, çalışmanın sorgulayıcı boyutuna daha canlı bir değer kattı kanaatimce.

GELENEKSEL YAZIN EĞİTİMİ

Yazın, insan ruhuna işlenmiş olan ilk elden bir sanat dalıdır. İçinde hem aklı ve hem de duyarlık'ı barındırır. Yazınsal söylem, kabul edilebilir olanla hissedilebilir olan arasındaki bağ ve gerilimden doğar. Yazın eğitiminin hedefleri, öğrenciye sadece rasyonel bir düşünce sistemi kazandırmak, bir bilgiyi biriktirmek olmamalı. Bilgilendirme öğretimin değil, öğrenme ediminin en pasif düzeyi olarak haber verme alanına girer. Günümüz dünyasında, neredeyse edinilemeyecek bilgi kalmamıştır. Eksiklik, buna karşı olan duyarlıktadır; buna karşı belli bir farkındalık oluşturmadadır. Yazın eğitiminin temel amacı, sezgisel bir yeteneğin, bir duyarlığın, bir enginliğin edinimi/edindirilmesi olmalıdır(Uçan 2007). Bu becerinin kazanımı da sanat ve edebiyatın niteliğinin, başka bir deyişle yazınsal ürünlerin, kuramların, çözümleme yöntemlerinin bilinmesiyle doğrudan ilişkilidir. Demek oluyor ki, yazın eğitimi dil yordamıyla yapılan ve sürdürülebilirliği de yine dil unsurlarıyla gerçekleşen bilinç düzeyi gerektiren etkin bir süreçtir. Geleneksel yazın eğitimi ve bunun algısı önceleri olmasa da, sondaki dönemlerde yozlaşma yolunda varlık bulmuş bir etkinlik, daha doğrusu bir etkisizlik olarak kalmıştır. Çünkü yazının kendine özgü argümanları göz ardı edilerek, bilgi yığını oluşturmanın ötesinde bir işleve sahip olamayan sığlıkta kalmıştır bu faaliyet. Tartışılmaya açık bırakılan ve günümüzde bu konuda yazılanların ve çizilenlerin de büyük yankı uyandırması bu nedenledir.

Okurun gözden düşürülmesine varacak bir tehlikenin açığa çıkması demek olan okur odaklı olmayan bir yazınsal iletişim veya yazın eğitimi tek taraflı yürütülen, daha açıkçası yürütülmeye çalışılan bir bellek uğraşısıdır. Ne de olsa, yazınsal ürünler okuru önceleyen iletişim ağını okur odaklı düzenleyen örülerdir. Yaşamın neredeyse her alanını teknolojinin yönlendirdiği bir zaman dilimi içinde bulunuyoruz. Teknolojik gelişmeler, iletişim ortamlarını ve iletişimin işleyiş biçimlerini derinden etkileyerek öylesine değiştirdi ki, insanlar arası iletişimin temel aracı olarak dilin öğretim sürecini çağın koşulları ve gereksinimleri doğrultusunda yeniden yapılandırmak ve iletişim araçlarının olası olumsuz etkilerine karşı da durabilecek dilsel ve düşünsel donanımda bireyleri yetiştirmek kaçınılmaz bir zorunluluk oldu. Bu yöndeki tartışmaların önemli bir

ayağını da, dil eğitimi sürecinin olmazsa olmaz bileşeni olan yazın (edebiyat) öğretimi oluşturuyor ister istemez. Dil öğretimini yenileştirme arayışları, söz ustalarımızın ürettiği ve dilimizin yaratıcı yanlarını sergileyen, dolayısıyla çok yönlü dil çalışmalarına olanak sağlayan yazın metinlerinin bu bağlamdaki işlevini ve kullanımını yeni bakış açılarıyla sorgulamayı da gündeme getiriyor. Hiç kuşkusuz, yazın ya da edebiyat eğitimi kendi kuram ve yöntemleri olan başlı başına bir uğraş alanıdır.[2] Ancak eğitimin hangi düzeyinde gerçekleşirse gerçekleşsin her yazın eğitimi bir bakıma da dil eğitimidir. Her düzeydeki dil öğretimi için de, o dilin ve kültürün değerleri olarak yazın metinleri vazgeçilemez bir kaynaktır. Yazın metinleri sadece dil derslerinde kullanılmak üzere üretilmez elbette, anlamayı güçleştiren karmaşık yapılı metinler de olabilirler. Ne var ki, Weinrich'in de vurguladığı gibi, karmaşık bir dil ve yapı içerdiklerinden ya da başka nedenlerle yaşamın çok yönlülüğünü yansıtan yazın metinlerine dil derslerinde yer vermediğimiz zaman, yaşamı dil derslerinin dışına itmiş oluruz (Weinrich, 1983, 201-203'den aktaran; Kast, 1984, 4). Bu ise bizi şu noktaya yönlendirmektedir: Dil ve yazın eğitimi birbirlerine bağlı, birbirlerini tamamlayan ve bu nedenle de sürekli etkileşim içinde olan iki alandır.[3]

İmgelerle örülü yazınsal metinlerinin ve yazınsal dilinin yukarıda ana hatlarıyla göstermeye çalıştığımız özellikleri, yazın eğitiminin yapılanmasında da yol göstericidir. Bu noktada öncelikle benimsenmesi gereken şudur: Yazınsal metinler biçim, yapı ve özleri gereği diğer metin türlerinden farklı yollarla ele alınmalı ve işlenmelidir. Neredeyse her metin türüne uygulanan ve artık kalıplaşmış metne yönelik sorular, bağlamdan kopuk sözcük çalışmaları ya da yazarın amacı nedir? türünden çalışmalar, çok anlamlı bir yapısı olan yazın metinleri için sınırlayıcı bir çalışma yoludur. Bu sınırlı çalışma alanı okurun dikkatini istenen düzeyde uyaramamakta ve okuru yazın metninin güdümüne üretim yanını etkinleştirecek biçimde sokamamaktadır. Geleneksel yazın eğitimi anlayışının giderilmesi gereken aksamaları da özellikle bu yapıdaki

---

[2] Bkz. Polat, a.g.y.

[3] A.g.y.

uygulamalardan kaynaklanır. Çünkü geleneksel yazın eğitiminin okur adına olumsuz olabilecek sayısız ölçüde boşlukları vardır.

Yazın eğitimi, eğitimin diğer alanları gibi, kuram ve uygulama bütünlüğü içinde ele alınması gerekli bir eylemdir. Uygulamadan yoksun bir yazın eğitimden söz etmek güçtür. Uygulama kısmı ister istemez dil eğitimini de etkin olarak ön plana çıkarır. Yazınsal metinler yordamıyla dil eğitiminin gerçekleşme alanı daha da geniş boyutlu ve derinliktedir. Yazın eğitimi son çözümlemede bir uygulama alanıdır. Uygulamaları yönlendiren ana etmen de, etkin ve verimli uygulamaları gerçekleştirme arayışlarıyla geliştirilen kuramlardır. Hemen belirtmek gerekir ki, yazın eğitimine ilişkin kuramlar da ancak uygulamalarla sınanarak geçerlilik kazanabilir. Ne var ki, kuramsal, yani bilimsel bir temele dayanmayan uygulamaların da geçerliliği her zaman tartışmaya açıktır. 1970'den bu yana yazın eğitimini doğrudan etkileyerek kökten değişimlere götüren ve Sayın'ın (1989, 4) deyişiyle, sarkacın yön değişimine(Paradigmawechsel) neden olan bir kuram da Alımlama estetiği diye anılan kuramdır. Alımlama estetiği, okur, yazın ve yazın yapıtı üçgeninde bakışını metni alımlama/okuma sürecinde yoğunlaştırarak okur boyutunu, bu sürecin belirleyici öğesi olarak öne çıkartır. Alımlama estetiğine göre yazın metninin kendi başına bir varlığı yoktur. Ona varlık kazandıran, onu somutlaştıran okurdur. Metnin kendi başına bir anlamı da yoktur. Ancak açık ve çok anlamlı yapısıyla yazın metni okura birçok anlama olanakları sunar. "*Gerçekte metnin kendisi bir dil parçasını anlamlı kılmak için okura sunulan bir davetiye, bir dizi ipucundan başka bir şey değildir*"[4]. Bu davetiye ile metne yönelen okur, okuma sürecinde yazın metnini kendi alımlama koşulları, yani önbilgi ve deneyimleri doğrultusunda kendine göre anlamlandırır/somutlaştırır/kurar. O nedenle, her yazın metninin iki yazarı olduğu da söylenebilir: Biri onu yazan kişi olarak yazar, diğeri ise onu alımlayan ve somutlaştıran kişi olarak okur.[5] Bu saptamayı, anlamlandırma ya da somutlaştırma eyleminin (Konkretisation) okurdan okura farklılıklar

[4] Terry E. (1990). Edebiyat Kuramı, 1. Baskı, Ayrıntı Yayınları, İstanbul. S. 102-103.

[5] Bernd K. (1994). "Literatur *im Anfängerunterricht*", Fremdsprache Deutsch 2/1994, S- 4-13.

göstereceğini düşünerek, şöyle de genişletebiliriz: Bir yazın metninin ne kadar çok okuru varsa, o kadar çok da yazarı vardır.[6]

Alımlama estetiğinin burada belirtilmesi gereken bir diğer yönü de, okuma sürecini okurun etkin olduğu bir eylem olarak görmesi ve okuma eylemini okur ile yazar arasında kurulan bir iletişim olarak değerlendirmesidir.[7] Okuma sürecinde okur belli beklenti ve varsayımlarla metne sorular yöneltir. Metinle kurduğu iletişimde sorularına yanıt arar. Okuma eyleminde okuru yönlendiren öğeler ise, yazın metninin içerdiği değişik çağrışımlara ve yorumlara açık boş alanlar (Leerstellen) ve belirlenme-mişliklerdir.[8] Yazın metni ile kurduğu iletişimde okur, beklentilerine uygun yanıtlar da alamayabilir metinden. Okuma süreci geliştikçe, metinden edindiklerine dayanarak yeni sorular üretmek, farklı varsayımlar oluşturmak zorunda kalabilir; çünkü okur-yazın metni iletişiminde metin de okuru değiştirir. Okurun çok-anlamlı ve çağrışımlar yüklü yazın metni ile iletişime girmesi, onun yoğun bir çaba göstermesini gerektirir. Metindeki örtük bağlantıları bulmak, değerlendirmek ve her şeyden önemlisi kendi kurduklarına/bildiklerine de eleştirel bir gözle bakmak, kısacası kendi kendisinin de okuru olmak zorundadır.[9]

Varoluşundaki tek amaç "güzellik"(Schönheit) olan yazın yapıtından, elbette -estetik haz vermesinin dışında- birçok "fayda" da temin edilebilir. Onun eğitimin vazgeçilemez objelerinden biri olmasında, bu tür faydacı işlevlerinin önemli rolü vardır. Edebiyat eğitimcisi de bunlardan geniş ölçüde faydalanır ve faydalanmalıdır. Bizim burada söylemek istediğimiz, edebiyatın bir sanat, edebî/yazınsal metnin de bir sanat eseri(Kunstwerk) olduğunun asla unutulmaması ve ona yaklaşmada estetik bakış açısının esas olmasıdır. Çünkü Edebiyat eğitiminde sıkça karşılaşılan hastalıklardan birisi, didaktik, ahlaksal ve ideolojik bakış açısı ve yaklaşım tarzına tutsak olunmasıdır. Maalesef yazın

---

[6] Bkz. Polat ,a.g.y.

[7] Iser, a.g.y. s.39.

[8] Şara SAYIN, (1989). "*Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yazın Eğitiminin Yeri*", Dilbilim VIII, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, S-13-21.

[9] Kast, a.g.y. s.7.

eğitimcilerimizden bazıları, kendilerini "sanat memuru" olarak niteleyen Ahmet Hâşim'in şikâyetlerini yerden göğe kadar haklı çıkarmak istermişçesine, edebî eseri sadece içeriğiyle değer taşıyan sıradan bir metin olarak görmekte; bir ahlâk risalesi, didaktik kitap veya ideoloji manifestosu zannetmektedirler."[10] Çetişli'nin ifadesiyle: *"Edebî metin karşısında doğru ve sağlıklı bir bakış açısından ne ölçüde uzak ve yoksun olduğumuzu bundan daha somut ortaya koyacak başka bir örneğe ihtiyaç yoktur sanırım. Çünkü edebiyat eseri ne bir ahlâk risalesi, ne bir didaktik kitap, ne de bir ideoloji manifestosudur. Herhangi bir metnin varoluşundaki biricik veya birinci amaç "fayda" ise, ona edebiyat eseri denilemez; edebiyat eserine de bütünüyle faydacı bir bakış açısıyla yaklaşılamaz."*[11]

Yazın eğitiminde yaşanan problemleri irdelemeye devam edecek olursak, yazınsal metnin ele alınmasında sıkça karşılaşılan problemlerden bir başkası, takip edilecek sağlam ve sağlıklı bir metot yokluğu veya yoksunluğudur. Yazın bilimcisi veya eğitimcisi, edebî metne yaklaşmada nasıl bir metod takip etmelidir? Çünkü metotsuz, bölük pörçük, keyfî ve rasgele bir faaliyet bizi ne yazın bilimine ne de yazın eğitimine götürür. Yukarıda değindiğimiz gibi, yazın eğitimde "ne" okuttuğumuzun önemini kimse inkâr edemez, ama "nasıl" okuttuğumuz ondan hiç de az önemli değildir.

Yukarıda vurgulandığı gibi, edebiyat eğitiminin temel objesi, yazınsal metindir. Bu tespitten sonra sağlam ve sağlıklı bir metoda ihtiyaç vardır. Son yüzyılda ve özellikle yakın dönemlerde edebî metnin incelenmesinde pek çok metod geliştirilmiştir. Yeni eleştiri, yapısalcılık, hermenötik, metinbilim, dilbilim, göstergebilim, anlambilim, stilistik... bunlardan bazılarıdır. Burada bunların açıklaması yapılacak değil elbette. Ancak yazın eğitimcilerimize tavsiyemiz, adı geçen metotlar hakkında uygulamada kullanabilecek ölçütler ve

[10] Ahmet Haşim, (1996). *"Şiir Hakkında Bazı Mülâhazalar"*, Bütün Şiirleri, Dergâh Yay., İstanbul, s.69-77.

[11] İsmail, Çetişli, (2004). *Metin Tahlillerine Giriş 2* -Hikâye, Roman, Tiyatro-, Akçağ Yayınları, Ankara.

çevreler seviyesinde bilgi ve tecrübe sahibi olmaları ve derslerinde bunlardan faydalanmalarıdır. Bunun da ötesinde, hiç olmazsa, yine bu metotlardan hareketle bir "metin çözümleme" tarzı geliştirmeleri ve yazınsal metinlere yaklaşmada en yalın anlamıyla "metin çözümleme metodu"nu dikkate almalarıdır.

20. yüzyılın başından itibaren Batı'da görülmeye başlanıp giderek yaygınlık kazanan metin çözümlemenin en temel amacı, yazın yapıtını, sistematik biçimde ve bir bütün olarak çözümlemektir. Çözümleme çabasının amacı ise, yapıtı bilindiği şekliyle içerik, yapı, dil ve üslûp bakımından anlama, değerlendirme ve anlatmadır. Çünkü her okuyucunun yazınsal yapıtın dilini çözüp onun semboller dünyasına bütünüyle etki edebilmesi; mesajını tam ve doğru olarak algılayabilmesi ve ondan beklenen estetik hazzı tadabilmesi çoğu zaman mümkün olamaz. İşte metin çözümleyicisi bu noktada devreye girerek, yapıt ile okuyucu/öğrenci arasındaki iletişimin çok daha sağlam ve sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi görevini üstlenir. Bu bakımdan metin çözümlemesi, yapıt-okuyucu arasında köprü durumundadır. Yoksa bazılarının iddia ettikleri gibi metin açılımı, metnin bilinmeyen kelimelerini sözlüklerden bulmak, şiirsel metinleri nesre çevirmek, vezni ve kafiyesi üzerinde oyun oynamak, nazım şekli, nazım birimi ve edebî sanatlarını tespit etmek, konusu üzerinde sübjektif tutumlar oluşturmak değildir doğal olarak.

Yapıta yaklaşmada, onun yazınsallık sırrını çözme, içerdiği anlam dünyasını kendi bütünlüğü içinde kavrama dışında herhangi bir amaç hedeflendiği müddetçe, o faaliyetin adına metin tahlili demek zordur.[12] Kısacası metin çözümleme; herhangi bir yazınsal yapıtın, bütünlüğü içinde, ama o bütünü oluşturan her türlü öğenin (anlam, yapı, dil, üslûp vb.) en ince ayrıntılarına varıncaya kadar, belli bir metoda bağlı olarak ele alınıp incelenmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanmasıdır. (Çetişli, 2004) Yazın eğitimcisi, metin çözümlemesi amacıyla yazınsal yapıta yaklaşırken, hiç olmazsa şu hususları gözden uzak tutmamalı ve onu bu çerçeve ve anlayış içinde ele almalıdır. Yazınsal metin, pek çok farklı unsurdan meydana gelmiş bir "estetik bütün" dür.

[12] Bkz. A.g.y.

İçerik, yapı, dil, bu bütünün ana unsurlarını; sözcük, ifade, cümle, paragraf, metin halkası, bölüm; mısra, , nazım şekli; vezin, kafiye, redif, lâfız ve anlam sanatları; konu, tema, ana fikir, ileti; olay örgüsü, şahıs kadrosu, zaman, mekân, anlatıcı vb. şeyler de ana unsurların alt unsurlarını oluştururlar. Bununla birlikte edebî eser, söz konusu ana ve alt unsurların basit ve gelişi güzel toplamından oluşmuş sıradan bir metin de değildir. Onu sanat eserine dönüştüren sır, söz konusu unsurların sanat potası içinde ferdî ve orijinal bir biçimde sentez edilebilmesindedir. Sentezde ortaya konan ferdî ve orijinal tavır, aynı zamanda sanatkârın "üslûp"unu verir. Metin çözümlemesinde bize düşen görev, bu bütünden herhangi bir unsuru göz ardı etmeden, herhangi bir unsuru ikinci plâna atmadan ve bütünlüğünü zedelemeden sistematik bir biçimde eseri çözümlemek ve onun estetik sırlarını ortaya koymak, en azından sezdirmektir.[13]

Yazın yapıtının ana konusu, "insan"dır. Hayatı ve çevresi ile insan, içi ve dışıyla insan, duygu ve düşünceleriyle insan, dünü, bugünü ve yarınıyla insan... Hiçbir yazınsal yapıt düşünülemez ki, insanın şu veya bu yönüne ışık tutmasın; hiçbir insansal sorun düşünülemez ki, şu veya bu seviyede yazın yapıtına girmemiş olsun. Buradan çıkarak denilebilir ki yazın, insan gerçeğinin estetik ifadesinin peşindedir. Ancak yazınsal metindeki gerçek, hiçbir zaman yaşanmış veya yaşanmakta olan gerçeğin birebir kopyası değildir. Özellikle hikâye, roman ve tiyatro metinlerinde bu tür bir hataya düşmekten sakınılmalıdır. Sanatkâr, dış dünyadan sağladığı malzemeleri yapıtında kullanırken, önce onları belli bir seçme ve ayıklamaya tâbi tutar. Bu aşamada onlara, konumuna göre düşlemindeki birtakım eklemeler yapabilir. İkinci aşamada ise bu malzemeyi kendine has estetik anlayış ve yaratma tarzı çerçevesinde düzenler ve kurgular. Dolayısıyla sanatkârın yazınsal yapıtta dile getirdiği gerçek, öncelikle kendi mizacı, dünya görüşü, ruh hâli süzgecinden geçirilmiş yoruma dayalı kişisel ve sübjektif bir gerçektir. Bu nedenle yazın yapıtı, bünyesinde barındırdığı bütün

[13] Bkz. A.g.y.

unsurları ve özellikle "bütün"de ifadesini bulan yanıyla "kurmaca" bir metindir.[14]

Bu noktadan çıkarak geleneksel yazın eğitiminin açmazlarından okuru kurtarabilmek için neler yapılabilir:

a- Yazınsal metinler bildirişim odaklıdır. Yazınsal iletişim; yazarın somut gerçeklikten kendine göre, kendi gerçekliğiyle oluşturduğu yazınsal metinlerin okur tarafından okurun yaşına, kültürüne, birikimine kısaca kendi gerçekliğine göre alımlanması ve kendi somut gerçekliğine yansılamasıyla oluşmaktadır. Okur (öğrenci) yazınsal metni kendi dünyasında kendisi için anlamlandırır ve yeniden kurar.

Aksi halde, yazınsal metni başkasının yönlendirdiği biçimde anlama/yorumlama ol[illegible] ki, buna okuma değil, taşıma ya da ezberleme denmektedir. Bu bakımdan yazın kavramı eğitimin her aşamasında yazınsal iletişim bağlamında değerlendirilmelidir.

b- Yazınsal metinler çokanlamlıdır(Mehrdeutigkeit). Yazınsal metinler, her okumada yeniden üretilirler. Bir yazınsal metnin her okunması, yeni bir anlam üretilmesi demektir. Bir metin, ne kadar okunduysa o kadar anlam oluşmuştur. Ancak yazınsal metnin anlamı metinden uzaklaşmış, farklılaşmış bir anlam olamaz. Okur, metni kendi yaşamıyla değerlendirir. Yazın eğitiminde önemli olan okurun (öğrencinin) ürettiği anlamı dile getirebilmesi, okuduklarını yaşamıyla değerlendirmesi ve başka okumalarla metinleri yeniden üretebilme becerisi edinmesidir. Bu sayede varlık bilinci ve eleştiri ruhu geliştirebilmesidir.

c- Her okuma bir gereksinimden doğar. Gereksinim oluşmadan yapılan okumalar zorlama yoluyla yapılan okumalardır. Bu tür okumalar, genellikle ezberleme niteliğindedir. (Okumayı işlevsel kılan şey kişinin okuma için bir amacının olmasıdır.) Yazın eğitimi, ancak öğrenci odaklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerle yapılandırılmış bir ortamda gerçekleşirse verimlilikten söz edilebilir.

[14] Çetişli, İsmail, (2001). "Edebiyat Dili/Edebî Dil", Türk Yurdu, S. 162-163 , Şubat-Mart 2001, s.116-124

Geleneksel yazın eğitimi alışkanlıklarıyla okuma davranışı gelişememektedir. Yazın eğitiminde öğrencinin sorumluluk almasına, süreçten sorumlu olmasına olanak tanınmalıdır.

OKUR ODAKLI YAZIN EĞİTİMİ

Nitelikli okurun donanımları arasında 'eleştirel bakış' sahibi olma önemli bir yer alır. Anlamın, anlam bileşenlerinin çözüme dayalı bağları önemli ölçüde eleştirel yaklaşabilmeyle orantılıdır. Sorgulayan okur, özgür, çağdaş tepkisini ortaya koyabilen, yazarın ve/ya metnin sunduğu iletilerden öte, boş alanları, kara delikleri, söylenmesi gerekenleri de sorgulayabilme uyarısını içinden hissedebilmelidir. Aydınlanma döneminin Alman yazın ve düşün dünyasında (Avrupa'nın geneli de bundan payını almıştır), ne denli önemli bir yer aldığı bilinmektedir. Sosyal yaşamın tüm alanlarında, disiplinlerde Aydınlanma hareketi etkili olmuştur. 'Öz eleştiri'(Selbstkritik) olgusunun bu akımın genel öğeleri arasındaki işlevi yadsınacak gibi değildir. Avrupa insanının yaşamsal tüm alanlarda, yükselen değerleri iyi algılayıp, alımlaması ve değerlendirmesi (eleştiri) bu akımın tanıttığı devingen yaşam felsefesinden beslenmiştir. Diderot'un her şeyin incelenmesinin gerekliliği... koşulsuz her şeyin eleştirilmesi istemi, çağın genel panoraması hakkında yeterli uyarıcılığı yapmaktadır. Bu bir parola (Motto) haline gelmiştir. İlerleme düşüncesi böylece, bu çağın Robert Nisbet'in öngörüsüyle bilimsel, teknolojik, sanatsal alanlardaki yapıtlarda gözlemlenebilmektedir.[15]

Descartes'in düşünme- sorgulama odaklı yaklaşımı, Kant'ın, insanın us gücüne güvenmesi, onu kullanması çağrısı (Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!) (Kendi aklı kullanma cesaretine sahip ol!), döneminin insanını sorgulayan ve eleştiren, inceleyen ve buna göre değerlendiren bir anlayışa ulaşmasını sağlamıştır. Zamansal, uzamsal oluşturucular boyutunda şüpheci, sorgulayıcı oluş, dış gerçekliğin derinliklerine, alt katmanlarına inilmesi gereksinimini doğurdu. Bu şu anlama geliyor: Okur, sorgulayıcı, gördüklerini, duyduklarını inceleyen, kuşkulu bir iç devinime yakın olmalı. Eleştirel bakış

[15] Robert Nisbet, (1979). History of the Idea of Progress, New York, Basic Books, s. 179.

biçimini elden bırakmamalı, özgür yaklaşımını, denetimli biçimde sürdürürken, çağdaş donanımların sağladığı güvence ile rahat ve haz alarak, alımlama sürecini tamamlamalıdır.[16]

Anlamın devingen gücüne inanmalı, kendi üretici yeteneklerinin, uyarıcılarının iç ve dış oluşturuculardan bağımsız olmadığının farkına varmalıdır. Descartes ile Metafizik'in kaynağının kendi zeminini kaybetmesi, bilimin genel kabul göremeyeceği gerçeği, bir şüphenin nesnesi haline gelmesi, çağdaş okurun ve alımlama süreçlerini iyice belirginleştirmiştir. Karşı konulmaz bu tarihsel sürecin yaşadığımız bu günümüzle ilgili her momentinde Aydınlanmayı yeniden değerlendirmeliyiz. Nitelikli okurun(der talentierte Leser) tarihsel- uzamsal tüm belirleyici öğelerini bu yaklaşımların genel bütününe borçlu olduğu unutulmamalıdır.

Yeni yaratılar serbest düşüncelere gebedir. Serbest düşünürler (Freethinker), yaratıcı Ben'in işlevselliğini tetikleyen ana arterlerdir. Sorgulayan, eleştiren tutumlarıyla, çağın insanına yeni yaklaşım modellerini taşırlar. Okurun donanımları arasında eleştirici tutum önemli yer almalıdır. Algılamada çok yanlı, verimli çıkarım, bu tutumla gerçekleşir. Nitelikli okur bu bağlamda kendi oluşturucularını sağlayan, tarihsel, kültürel, felsefesel, psikolojik tüm öğelerin varlığı 'eleştiri' odağında değerlendirilmelidir. Kant'ın değişiyle " *Çağımız eleştiri çağıdır ve her şey eleştiriye sunulmalıdır.*" Salt Aklın Eleştirisi (Kritik der reinen Vernunft) adlı yapıtın ön sözünde yer alan bu ifade alımlayana (okura) yeni yaşamsal etkinliğinde yol haritası niteliği taşımaktadır.

Her yaşamsal yaratı bir çağrı sunar. Okura seslenir. İletisinin okur tarafından alımlanmasını ve üretilmesini ister. Okuma sürecinin de gerçekte var olan istemi üretmektir. Yani okurun varlığını hissettirmek. Ancak okuma süreciyle (Leseprozess) yapıt-metin yaşam bulur; varlığını korur ve sürdürür.[17] Okur bu noktada ön yargılardan sıyrılmasını bilmeli, söylenmek istenenleri ve

[16] Geniş bilgi için bkz. Bülbül, a.g.y.

[17] Iser, a.g.y., s. 257.

söylenemeyenleri sezebilmeli, kavrayış evrenini güçlendirmeli, sezgisel yaratısını etkinleştirmeli, kendine özgü çağdaş tepkisini yaratabilmeli, biçimlendirici olmalı, olguları ayrıntılandırmasını bilmeli, anlamın çok yanlı uzantılarını izleyebilmeli, metinler arası ilişkileri irdeleyebilmelidir. Reel ve fiktif gerçekleri ilişkilendirebilmelidir. Kısaca Akşit Göktürk'ün belirttiği gibi, " *Kurmaca metin alımlayıcısı, metnin kavramsal temel örgüsünü birçok bakış açısından örebilmeli... bir kurmaca metnin alımlayıcısı için ilk iş, metnin temel kavramlar örgüsüne karşılık olabilecek, çok düzeyli gerçek yaşam görüngüleri bulgulamaktır.*"[18]

Akşit Göktürk yazınsal metni belirleyen öğeleri şu biçimde sıralamıştır: " *Her yazar belli bir çağda, toplumda, kültür ortamında yaratır yapıtını, en başta da kendi kendisiyle aynı dili paylaşan okurlar için yazar...yazarın deyişini, dünyasını belirleyen birçok tarihsel, toplumsal, yazınsal durum ya da gelenek, aynı zamanda dilinin okurlarını da etkilemiş, onların yazınsal beklentilerini de koşullamıştır.*"[19] Sanatçının yaratıcı olarak yapıtında meydana çıkan dünya görüşü, yaklaşım biçimleri, dış dünyayı algılama ve aktarma biçimleri okuyucu açısından bazı değişiklikleri, zorlukları doğuracaktır. Okurun kurmaca metinlerle, örtüşük anlamların 'kar örtüsü' nü aralama ve iletinin içsel katmanlarına inebilme gerilimi, üst kurmaca ile bir kez daha zorlaşır, kapanır. Okuru bekleyen çakıllı, zikzaklı, dolambaçlı bir yol vardır artık. Peki okur yazınsal, ya da estetik zevk düşkünü oluşuyla bu zorlu yolu aşabilecek yetkinlikte midir? Yanıt, olumsuz olacaktır. Okuru bu zorlu yolda besleyen kimi donanımların, niteliklerin olması kaçınılmazdır. Bu niteliklerin arasında artsüremli olan, metinler arasılık, yazınlararasılık ve kültürlerarasılık olgularla, çağcıl iç bileşenlerin, yapısal, Marksçı, göstergebilimsel öğelerin de varlığı gereklidir.

Nitelikli okur varoluşsal süreçlerden, dönemsel değişimlere ve yeniliklere, metinler arası etkileşim evreninden, dilbilimsel ve anlambilimsel çözümlemelere, dilsel dizgeden kültürel, toplumsal dizgeye varıncaya değgin,

[18] Göktürk, Okuma Uğraşı, YKY, İstanbul, 2002, s. 51.
[19] Göktürk, Sözün Ötesi, İnk.Kitabevi, İst., 1989, s. 154.

tüm iç ve dış bileşenlerin ortak paydasında gerekli donanımını edinmeden bir metni ana dilde de olsa, yatay ve düşey anlam alanlarıyla, yüzeysel yapı, derin yapı boyutlarıyla çözümlemesi olanaksız olur. Çeviri etkinliğini, uluslar arası politik ilişkileri, karşılaştırmalı çalışmaları ve metinlerarası etkileşim alanlarının tanınmasını bir tarafa bırakırsak, alımlama ve eleştirel yaklaşma, çeşitlendirme ve anlamlararası türevlendirme, üretimsel yaklaşma etkinliklerinde de sığ kalır okur, eğer sözü edilen donanımlardan yoksunsa.

Öykünme ve tekrarlama batağına düşmemek için nitelikli okur, yazarın yarattığı kurgu kadar, bozuma uğrattığı, değiştirdiği düzenlemeleri de ayırt edebilmelidir. Çünkü Özdemir İnce'nin de dediği gibi, " *Hakiki sanatçı bozarak yapar.*"[20] Ancak bu yap- boz biçiminde gerçekleşmez. Kimi yazın ve dil kuramcılarının da (yapısalcı) tanımladığı gibi, yazınsal bir dilin, okuru koşullamadığının da ötesinde, gerçekte her yazı okurunu bekleyen, bir iletişimsel devinim içerir. Çünkü yazınsal yaratı ve iletisi kendi kendine yeterli olan dizgesel bir dilde sınırlı kalmış değildir. Üretici, uyarıcı, devingen ve değiştirici itileri de barındırır. R. Barthes'in kullandığı 'geçişsiz' kavramını da, yazınsal üretimin özelliği gereği, doğru bulmak zordur. Yani yazınsal ileti kendine dönük bir odaklanmayı sağladığı söylenemez. Okur, yazınsal metnin nesnesi de değildir, kaldı ki. Okur tarafından boş alanları (Leerstelle), tamamlanmamış, alımlanmamış bir metin eksik kalmış, üretimsel- devingen sürecinden uzak bir metindir. Bu da onun oluşum, kurgulanış evreleri bakımından tamamlanmamış olduğunu, anlamını, tam olarak sonlandırmamış olduğunu gösterir. Çünkü alımlanmamış bir metin dural, değişmez, çakılı, sadece yazarı tarafından tek yanlı olarak yapılanmış, tek katmanlı, düz bir anlamdan oluşmuş yapıdadır. Metnin okur tarafından alımlanıp, anlamlandırılması gerekir. Ancak okurun barındırması gereken niteliklerin neler olduğunun üzerinde durulmuştu. Yazınsal metin, genel olarak bir ileti taşır. Her yazı da bir ileti içerir. Yazınsal metin yalnızca yazılmak için oluşturulmaz.

Sanatın kendisi bir tür iletişim aracıdır. Sanat ve yazınsal yaratı, bir iletişim olanağıdır. Yazar- okur arasındaki bağ, sanatsal üretim ve yaratımı

[20] İnce, Yazınsal Söylam, Üzerine, s. 146.

çağrıştırdığından iletişim olgusu en üst düzeyde düşsel (imgesel) olarak zaten varlığını sürdürür. Sanat yapıtı okuruna yöneliktir. Alımlama estetiği (Rezeptionsaesthetik) kuramına, varoluşsal kurama ve yorum bilimciye (Hermeneutiker) göre, de sanat yapıtı kapalı, içkin (implizit) bir dizge değildir. Sanat yapıtı bir şey anlatmaz ifadesini, 'yobazlık'la[21] ilintilendiren Özdemir İnce hiç de haksız değildir.

Eleştirel usun, bireyselliğin ve şeffaflığın yükselen değerler dizgesinde, çağcıl, demokratik ilkelerle etkinleşeceği açıktır. Okurun bireysel ve çağcıl tepkisini bu tutumla ortaya koyması beklenir. Yönlendirilmiş ön kabulleri, belli, çakılı doğruları olan, güdülmeye alışık, özgüvensiz ve bunu yazgı olarak değerlendirme edilgenliğine saplanmış okur tipi, aranan niteliklerde kesinlikle olamayacaktır. Zaten Yılmaz Özbek'in 'Sağlıklı Eğitim, Sağlıklı Toplum' modelinin oluşturucuları da çağdaş, üretici bilgi toplumu olmaya çağrıda bulunan, beyin ve yürek gücüne sahip bireylerin yaratılması ve eleştiren, sağlıklı topluma açılan yolun göstericileridir.[22]

Her bakış açısı kendi başına doyurucu, tatmin edici olabilir. Okur bu doyuma kendi yetkinliği ile kendini ulaşmış biçimde hissedebilir. Ancak, sıradan her okurun bir dışlaştırıcı, derinleştirici, ayrımlaştırıcı bakış açısına, alımlama yetisine sahip olduğu söylenemez. Metnin-yapıtın zamansal ve uzamsal bütünde, metinler arası ilintilerinde, göstergebilimsel ve yapısal yöntemler ortak paydasında sözcük, anlam ve çağrışımsal alanlarla imgeler oluşturup yeniden kurma süreci başlatabilen okurun nitelikleri çok belirgin özelliktedir. 'Karşıdan bakış'tan 'içten bakış'a uzanan çizgide kendi süreğini koruyan bir yaklaşımdır bu.[23]

Umberto Eco da, bellekte ve imgelemde yavaş yavaş yeniden oluşan biçimin yaratımını devinim içindeki yapıt olgusuna bağlar. Yapıtın ve alımlayanın deviniminin birleştiği nokta. Çoklu bakış, çoklu algılama

[21] İnce, Tabula Rasa, ss. 74-75.

[22] Yılmaz Özbek (2004). Sağlıklı Eğitim, Sağlıklı Toplum, Çizgi Kitabevi Yay. Konya, s. 106-107.

[23] Eco, Umberto(1984). Açık Yapıt, çev. Yakup Şahan, Kabalcı Yay, s. 115.

biçimlerinin konumlandığı yer. Yorum olanaklarının alanı, genişçe bir belirsizlik ağıyla donanmış uyaranlarla, onun devamlı bir okuma eylemi ve bu süreçte yeniden yapılanabilen, bağlantılar yaratabilen açık bir düzlemde konuşlanır.

Metnin toplumsal, tarihsel çizgisinde belli başlı birtakım kalıpları içinde yaşatması kaçınılmazdır. Toplumsal ve kültürel dizgede ortak belleğin ürünü olan şablonlardır bunlar. Bir çağdan diğerine belli bir düşünce, örge, söz, alışkanlık ve ileti biçimi saklıdır. Varlığını bir düzeyde korur. Yapıtlararası ilişkilerde de bunlar miras olarak yaşamlarını sürdürürler. Yazınsal türlerde devamlı olarak tekrarlanan öğeler biçiminde bulunurlar. Ancak yine her çağın ve toplumun yazınsal ürünlerinde devingen, üretime açık, okurun işlevselliğini etkinleştiren bir boyutu da saklıdır. Önemli sayılan, çağın okurunun dış uyaranların önsel birliğini elde tutarak, uzantısını ve süreğini kurup, oluşturabilecek yetiye ve niteme sahip olabilmesidir. Çağın ruh'u okurun donanımları arasında kendine düşen payı yaratır. Okurun alımlama, duyumsama, algılama alıcılarını açık tutması, kapalı olmaması koşuluyla. Kültürel, tarihsel dizgeler bir metine, bir sözcüğe içeriklenmiş olduğundan, bulunup, algılanıp, okunup yorumlanması ve diğer metinlerarası, yazınlararası ve kültürlerarası dizgelerle ilişkilendirilmesi sonucu okurun yazınsal söylem biçimleriyle yapılanırlar. Okurun geniş bir kültürel birikime sahip olması kaçınılmazdır burada. Okur, yapıtlar arası ilişki kadar kültürler arası ilişkileri de kavrayıp çözümleyebilecek nitelikte olmalıdır.

Yazın eğitimi açısından doğru olan, belki de bu temel kategorilerde değerlendirilen yöntemlerin tümünü belirli oranlarda dengeleyerek kullanmaktır. Bu noktada, sadece gereklilikleri ve zorunlulukları değil, öğrencilerden gelen istek, tepki ve eleştirileri de göz önüne almanın ve onlarla beraber yönlendirilen bir programı benimsemenin, en azından ders içi etkinliklerde çok yararı olacağı açıktır. Çünkü böylesi bir yaklaşım, öğrencilerin derse eğilimini arttıracak ve derslik dışında da yazın dünyasına adım atmalarını kolaylaştıracaktır. Bu noktada, seçilecek metinlerin hem "öğrencinin ilgisini çekmesi" hem de "bu metinlerin özü yönünden değerli olması" (Marshall 1994: 49) gibi iki temel ölçüt arasında güçlü bir köprü kurulmalıdır.

SONUÇ

Tüm bunların ışığında denebilir ki, okur odaklı yazın eğitiminin okurun konumu açısından vazgeçilmezleri olan şu noktalar metne yaklaşma, onu çözümleme açısından hayati önem taşımaktadırlar:

a- Yazın eğitimini, dersliğin sınırlarından çıkarıp pratik yaşama geçirmek ve birkaç yıllık eğitimin etkilerini sürekli ve kalıcı kılmak için, kuramsal bilgiden uygulamaya doğru değil, uygulamadan kuramsal bilgiye doğru gitmek en etkili ve verimli yoldur. Ancak bu sayede öğrencinin "yaparak-yaşayarak" öğrenmesi ve öğrendiklerini üreterek hazmedip kalıcı kılması sağlanabilir.

b- Sadece ders kitaplarındaki metinlerle sınırlı kalmayıp, bunların dışında da zevkli, nitelikli diğer yazınsal örnekler seçilip öğrencilerle paylaşılmalıdır. Öğrencilerin yazının zevkli, renkli, çekici bir dünya olduğunu hissetmeleri, kendi kabiliyetlerinin farkına varmaları, hayal güçlerinin sınırlarını zorlayarak üretime katılmaları, kendilerini en iyi şekilde ve en doğru, en güçlü estetik ifadelerle anlatabilmeleri ve yaşamı kavrayabilmeleri için onlara fırsat verilmelidir. Yazın eğitimini okul ortamından günlük yaşama taşımada amaç; yazarlar yetiştirmek değil, düşünen, düşündüklerini ifade edebilen ve üreten, genç, sağlam kuşaklar yetiştirmektir. " Sanat eğitiminden amaç daha çok 'iyi sanat ürünü' meydana getirmek değil, daha iyi insanlar ve daha iyi bilgi toplumları meydana getirmektir." Yaşam boyu öğrenme ile amaçlanan da bu olmalıdır.

c- Yazın kavramının, kavram yanılgılarından arı bir biçimde algılanması sağlanmalıdır. Tüm eğitim sürecimiz boyunca adeta bize şartlandırılarak sunulan geleneksel bakış normunun ötesinde bilgiyi üreten, dönüştüren bir becerinin benimsenmesi ve edindirilmesi sağlanmalıdır.

d- İleti kültürünün ötesine geçilerek, yeni bir üreti(m) kültürünün kazanılmasına çalışılmalıdır. yazın öğrencisi, derste "verilen" yazın bilgisinin sınavda öğretmene verildiği bir yazın eğitimi sürecinden sonra, edebiyat öğretmeni olduğunda da aynı şeyi yapmaktadır: "Benim söylediğimi ya da kitaplardan aktardığımı sınavlarda bana geri sat." Böyle bir yazın eğitimi,

edebiyatı ezber konusu yaparak işlevsizleştirmektedir. Bu durum okuma davranışının oluşmamasına neden olmaktadır. Kişinin eylemlerine yansımayan, yaşamına yön vermeyen bir yazınsal okumadan söz edilemez.

e- Yazın eğitimini ve okuma davranışının oluşumunu olumsuz yönde etkileyen bir anlayış da "Edebiyat değişmeyen bilgiler içerir" anlayışıdır. Bu anlayışın derslerinde, yazınsal metinlerin öğretim üyelerince belirlenen ya da kabul edilen yorumları, yazın eğitimi alan öğrencisine "verilmekte"dir. Bu, yazınsal metinlerin bilimsel metinler gibi tek anlamlı metinler olduğunu kabul etmek anlamına gelir ki böyle bir yaklaşım yazının değerine ve varlığına, yazınla ilgili bütün kavramlara aykırıdır. Örneğin, edebiyat derslerinde bir şiir öğrenci için, ancak öğretim üyesinin söylediği ya da bir eleştirmenin belirlediği anlamı içerebilir. Öğrencinin şiire ilişkin çağrışımlar üretmesi, şiiri beğenip beğenmemesi, yaşamına yansıtması önemli değildir. Bu durumda öğrencinin şiiri yazınsal iletişim bağlamında okumasına gerek yoktur. Çünkü edebiyat eğitimi sürecinde geçerli olan öğrencinin yorumu değildir. Okuru önemsizleştiren, okuma eylemini değersizleştiren bu dayatma, okurda okumanın yararsız, gereksiz bir eylem olduğu inancına yol açmaktadır. Yazın eğitiminden geçmiş bireylerin okuma davranışı edinememesinin temelinde bu yaklaşım yatmaktadır.[24]

[24] **Bkz.** Aksakal, Önder Devrim (2007). **Edebiyat Eğitimi**: "BAK KUŞ" EĞİTİMİ - *"Ne yani çocuklar hiç gülmeyecekler mi?"*, Varlık, Kasım.

KAYNAKLAR

Akşit, Göktürk (2002). Okuma Uğraşı, **YKY, İstanbul.**

Aksakal, Önder Devrim (2007). **EDEBİYAT EĞİTİMİ**: "BAK KUŞ" EĞİTİMİ - "*Ne yani çocuklar hiç gülmeyecekler mi?*", Varlık, Kasım.

Göktürk (1989). Sözün Ötesi, **İnk.Kitabevi, İstanbul.**

Bülbül, Melik (2005). İmgesel İletişim, **Çizgi Kitaabevi, Konya.**

Çetişli, İsmail, (2004). Metin Tahlillerine Giriş 2 **-Hikâye, Roman, Tiyatro-, Akçağ Yayınları, Ankara.**

Eagleton, Terry (1990). Edebiyat Kuramı, **1. Baskı, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.**

Eco, Umberto(1984). Açık Yapıt, **çev. Yakup Şahan, Kabalcı Yay.**

Haşim, Ahmet, (1996). "Şiir Hakkında Bazı Mülâhazalar", **Bütün Şiirleri, Dergâh Yay., İstanbul.**

Iser, Wolfgang (1984). Der Akt des Lesens, **2. Baskı, Wilhelm Fink Verlag, München.**

Wolfgang Iser, *Appelstruktur der Texte,* **Hrsg. Von R. Warning,** Rezepsionsaesthetik, **UTB, München.**

İnce, Özdemir: Şiir ve Gerçeklik, **Türkiye İş Bankası Kültür yay, İstanbul, 2001.**

İnce, Ö. (1993). Yazınsal Söylem Üzerine, **Can Yay.**

İnce, Ö. (2002). Tabula Rasa, **Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.**

Kast, Bernd, (1994). "*Literatur im Anfängerunterricht*", **Fremdsprache Deutsch, 2/1994.**

Nisbet, Robert (1979). History of the Idea of Progress, **New York, Basic Books.**

Özbek, Yılmaz (2004). Sağlıklı Eğitim, Sağlıklı Toplum, **Çizgi Kitabevi, Konya.**

Sayın, Şara, (1989). "*Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yazın Eğitiminin Yeri*",

Dilbilim VIII, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Polat, Tülin (1995). "*Yazın Metni-Okur İlişkisi Üzerine Düşünceler*", **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, İstanbul Üniversitesi, IX, İstanbul, S.109-121.**

Simpson, P. (1993). Language, Ideology and Point of View, **London and New York: Roroutledge.**

"ÇIĞIRINDAN ÇIKMIŞ ŞİMDİ"DE "GELECEK GODOT"YU BEKLEMEK:

SAMUEL BECKETT'İN *GODOT'YU BEKLERKEN* ADLI OYUNUNA DERRIDACI BİR OKUMA

Mukadder ERKAN*

ÖZET :

Fransız postmodernizmi/postyapısalcılığında önde gelen bir dizi fikir ve pratiği yazılarıyla önceleyen Samuel Beckett, adeta bir postmodern-postyapısalcı teorisyen işlevi gösterir. Yazar postyapısalcı, yapıbozumcu ve özellikle Derridacı düşünce ve pratikle pek çok ortak noktaya sahiptir. Eserleri bizzat Derrida tarafından yapıbozumcu ya da "özyapıbozumcu" olarak değerlendirilen Beckett, Batılı düşünce ve edebiyatın egemen metaforlarına saldırır ve öznenin birliğini sorgular. Savaş sonrası Avrupa düşüncesinde özellikle önde gelen Fransız entelektüeller, yeni bir çağın eşiğinde bulunduklarına inanırlar ve çeşitli Mesihselci vizyonlar geliştirirler. Derridacı yapıbozum, henüz gelmemiş bir geleceğin vaadinin yapısını, "belirli bir özgürleştirici vaat deneyimi"nin yapısını geliştirmek için, daima "henüz gelecek olan" bir geleceğin yapısı olarak mesihselin genel yapısını öne çıkarırken, bu

* Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü.

Mesihselci vizyonun ilginç örneklerinden birini sunar. Bu çalışmada Beckett'in teolojik, politik ve felsefi imaları çokça tartışılıp yorumlanan, yapıbozumculuğu önceleyen ve ona bir alt-metin oluşturan Godot'yu Beklerken adlı oyunu, karakterlerini bir şekilde 'gerçek veya insan' olarak tanımlamaya eğilim gösteren anlam/absürd tartışmalarıyla örülü modernist varoluşçu perspektiflerin gelenekselleşmiş çözümleme tarzlarının aksine, Derrida'nın 'bütünüyle öteki', 'erteleme', 'bekleme', 'vaat', 'tehdit', 'gelecek', gibi kavramlarla bağlantılı etik-politik çözümlemelerinde önemli bir yer işgal eden Mesihselcilik tartışması bağlamında okunmaya çalışılacaktır.

Anahtar sözcükler: Derrida, Beckett, Godot, Mesih, bütünüyle öteki, gelecek demokrasi

WAITING FOR "GODOT TO COME" "IN THE PRESENT OUT OF JOINT": A DERRIDEAN READING OF WAITING FOR GODOT BY SAMUEL BECKETT

ABSTRACT:

Samuel Beckett who anticipated a series of leading ideas and practices in French postmodernism and poststructuralism in his writing almost functioned as a postmodernist-poststructuralist theorist. The writer has many common points with poststructuralist, deconstructionist and especially Derridean ideas and practices. Beckett, whose works are considered by Derrida himself as deconstructionist or self-deconstructionist, attacked the dominant metaphors of Western thought and literature and questioned the unity of subject. Especially the leading French intellectuals in the post-war European thought believed they were on the threshold of a new era and developed various messianic visions. Derridean deconstruction offers one of the interesting examples of these visions while emphasizing a general structure of the messianic as a future

"yet to come" in order to develop the structure of a future that always has not yet come, a certan structure of experience of liberating promise.

In this study, contrary to the traditional analyzing modes of modernist existentialist perspectives with the debates on meaning/absurd showing a tendency to define its characters somehow 'real or human', Beckett's play, Waiting for Godot, theological, political and philosophical implications of which are much debated, that preceded deconstructionism forming its sub-text, is tried to be read in the context of messianism which occupies an important place in Derrida's ethicopolitical analyses associated with such concepts as 'wholly other', 'postpone', 'waiting', 'promise', 'threat', 'the to come.'

Key words: *Derrida, Beckett, Godot, Messiah, wholly other, democracy to come.*

Gün bir an ışıldar, sonra yine gece çöker.[1]

Yirminci yüzyılın ortalarında, İkinci Dünya Savaşı'nı izleyen travmatik ortamda Samuel Beckett ismi, Franko/Anglofon dünyada bir muamma olarak ortaya çıkar. Felsefi tezlerin dengi meseller veya alegoriler olarak düşünülen ve felsefi arenanın dışında değerlendirilemeyecek bir kümeleşme oluşturan eserleriyle Beckett, daha 1959 tarihli *Perspective*[2] dergisinin Ruby Cohn editörlüğündeki Beckett özel sayısında derinden felsefi bir yazar olarak nitelendirilir. Beckett'in eserleri yalnızca Sartre, Hegel ve Heidegger ile değil, Schopenhauer, Kierkegaard ve Descartes ile de ilişkilendirilir; ayrıca absürd

[1] Samuel Beckett, *Godot'yu Beklerken, çev. Hasan Anamur* (İstanbul: Can Yayınları, 1990) s. 105. Çalışmada oyunun bu çevirisi kullanılacak, yapılan göndermeler metinde parantez içi *GB* kısaltması ve sayfa numarasıyla belirtilecektir. Oyunun Türkçedeki farklı çevirileri için bkz., Samuel Beckett, *Godot'yu Beklerken, çev. Uğur Ün, Tarık Günersel (İstanbul: Kabalcı Yayınları, 2000);* Samuel Beckett, *Godot'yu Beklerken, Tüm Düşenler, Oyun Sonu*, çev. Uğur Ün (İstanbul, Mitos Boyut Yay., 1993).

[2] Ruby Cohn (ed.), *Perspective* 11.3 (1959).

tiyatronun şaheserleri arasında sayılır. Metinleri üzerine karşılaştırmalı çözümlemeler ve tematik araştırmalar Beckett incelemelerini akademik bir alan olarak pekiştirmiştir. Beckett kanonu geleneksel yazım ve sahneleme sınırlarına karşı çıkarak modernizm ruhuyla bir yakınlık sergiler. Ancak 1960'ların sonunda teori/eleştiri ibresi postmodernizme kayıp Lyotard, Habermas ve Vattimo "modernitenin sonu"nu tartışırken, Beckett eleştirisi de bu yönde ivme kazanır.[3] Gerçekten de Fransız postmodernizmi/postyapısalcılığında önde gelen bir dizi fikir ve pratiği yazılarıyla önceleyen Beckett, adeta bir postmodern-postyapısalcı teorisyen işlevi görür. Beckett daha 1930'larda ve 1940'larda Barthes'ın, Foucault'nun, Deleuze'ün ve Derrida'nın belirleyici temalarından çoğunu öngörmüştür[4]. Yazar postyapısalcı, yapıbozumcu ve özellikle Derridacı düşünce ve pratikle pek çok ortak noktaya sahiptir. Nitekim eserleri bizzat Derrida tarafından yapıbozumcu ya da "özyapıbozumcu" olarak değerlendirilen[5] Beckett, Batılı düşünce ve edebiyatın egemen metaforlarına saldırır ve öznenin birliğini sorgular. Derridacı perspektif öznenin öteki ve çokkatlı yeni kavrayışlarını kullanan, edebi dil konusunda çığır açan ve edebi alımlamalara

---

[3] Lois Oppenheim, "Introduction to Roundtable: Beckett and the Twentieth Century, *Samuel Beckett Today: Samuel Beckett: Endlessness in the Year 2000*, ed. Angela Moorjani, Carola Veit (Amsterdam, New York: Rodopi, 2001) s. 23-24; Lois Oppenheim, "The Uncanny in Beckett", *Beckett, Joyce and the Art of the Negative* (European Joyce Studies 16), ed. Colleen Jaurretche (Amsterdam, New York: 2005), s. 126-127. Oppenheim'ın da belirttiği üzere Beckett'in yüksek, geç veya postmodernist pratiği konusunda pek çok tartışma yapılagelmiştir; bu konuda özellikle bkz., Porter Abbott "Late Modernism: Samuel Beckett and the Art of the Oeuvre", *Around the Absurd*, ed. Enoch Brater and Ruby Cohn (Ann Arbor: University of Michigan Press, 1990), Nicholas Zurbrugg, "Seven Types of Postmodernity: Several Types of Samuel Beckett", *The World of Samuel Beckett*, ed. Joseph H. Smith (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1991), Steven Connor, *Samuel Beckett: Repetition, Theory and Text* (Oxford: Basil Blackwell, 1988), Leslie Hill, *Beckett's Fiction: In Different Words* (Cambridge: Cambridge University Press, 1990), Thomas Trezise, *Into the Breach: Samuel Beckett and the Ends of Literature* (Princeton: Princeton University Press, 1990) ve Richard Begam, *Samuel Beckett and the End of Modernity* (Stanford: Stanford University Press, 1996).

[4] Begam, *Samuel Beckett and the End of Modernity*, s. 4.

[5] Jacques Derrida, "Edebiyat Dedikleri Şu Tuhaf Kurum", Jacques Derrida ile Söyleşi, ed. Derek Attridge, *Edebiyat Edimleri*, çev. Mukadder Erkan, Ali Utku (İstanbul: Otonom, 2010), s. 64.

yeni bir istikamet veren Beckett'i verimli bir bağlama yerleştiren bir söz dağarı ve paradoksal düşünce tarzı sunar. Derrida'daki her temel metafor Beckett'te de bulunabilir.[6] Derrida'nın Batı felsefesine egemen olan mevcudiyet metafiziğine karşı çıkarak ikili karşıtlıkları yerinden etmesi, Beckett'in başka şeylerin yanında trajedi ve komedi arasında öngörülen kadim ayrımı ortadan kaldırmasıyla örtüşür. Nitekim Beckett daha *Godot'yu Beklerken*'de (*En Attendant Godot*, 1952) alt başlığın da *–İki Perdelik Trajikomedi-* ima ettiği üzere trajedi ve komediyi birleştirir ya da daha doğru bir deyişle bu iki tür arasındaki ayrımı siler. P. J. Murphy'nin de haklı olarak belirttiği gibi, "Beckett eleştirisi varoluşçu hümanizmine rağmen ... kendisini erteleyen yapılarla ve genellikle tam da ifade tarzlarını temelden yoksun bırakan çeşitli 'hiçler' ile genel eğiliminde proto-yapıbozumcudur".[7]

Gerçekten de Beckett'in eserleri Derrida'nın edebiyat hakkındaki düşüncesine paralel biçimde figürleri, anlamları, tarihleri, olayları vb. bir araya getirmeye, bunları bütünleştirmeye çalışan yoruma direnç gösterir. Beckett'in edebi pratiğinin özünü, fazla söylemekten çok az söyleme, 'her şeyi söylemek'ten çok 'söylememe' eğilimi oluşturur. Erken eserlerinin dili derece derece zayıflatmasından daha sonraki eserlerinin steril manzaralarına ve iç mekânlarına geçiş, bir araya getirme ve bütünleştirmeye karşı direnç oluşturma stratejisidir. Bu tür bir stratejide yazım süreçlerine ilişkin temel sorular sorulur, sahnelenir, ancak bu soruların yanıtları verilmez.[8] Şu da belirtilmelidir ki, Derrida'nın Batılı felsefi düşünceden uzaklığı Beckett'in Batılı edebi pratikten uzaklığını haritalandırmaya yardım eder. Basitçe, biri diğerini aydınlatmak için

---

[6] Richard Begam, "Splitting the Différance: Beckett, Derrida and the Unnamable" (*Modern Fiction Studies* 38 (1992), s. 887.

[7] P. J. Murphy, "Beckett and the Philosophers", *The Cambridge Companion to Beckett*, ed. John Pilling (Cambridge: Cambridge University Press, 2004) s. 222-223. Ayrıca bkz., William Hutchings, *Samuel Beckett's Waiting for Godot: A Reference Guide*, New York: Praeger Publishers, 2005 s. 145; Mukadder Erkan, *Samuel Beckett: İfadenin Arayüzeyi/Arayüzeyin İfadesi: Üçleme'ye Postmodern/Postyapısalcı Bir Yaklaşım* (Konya: Çizgi Kitabevi, 2005).

[8] Asja Szafraniec, *Beckett, Derrida, and the Event of Literature* (Stanford, California: Stanford University Press, 2007), s. 92.

kullanılabilir.[9] İki figür arasındaki yakınlık, Derrida'nın –doğrudan eserleri hakkında herhangi bir yazı kaleme almadığı– Beckett hakkındaki şu ifadeleriyle de vurgulanır: "Kendimi çok yakın hissettiğim ya da çok yakın hissetmekten hoşlandığım bir yazar bu; ancak fazlasıyla yakın. Tam da bu yakınlıktan dolayı, benim için fazlasıyla zor; fazlasıyla kolay ve fazlasıyla zor. Belki de biraz bu özdeşleşmeden dolayı, ondan kaçındım. Fazlasıyla zor, çünkü hem bana çok yakın hem kendilerine 'yanıt' verebilirken bile benden çok uzak metinler."[10] Bu çalışmada Beckett'in teolojik, politik ve felsefi imaları çokça tartışılıp yorumlanan, yapıbozumculuğu önceleyen ve ona bir alt-metin oluşturan *Godot'yu Beklerken* adlı oyunu, karakterlerini bir şekilde 'gerçek veya insan' olarak tanımlamaya eğilim gösteren anlam/absürd tartışmalarıyla örülü modernist varoluşçu perspektiflerin gelenekselleşmiş çözümleme tarzlarının aksine, Derrida'nın 'bütünüyle öteki', 'erteleme', 'bekleme', 'vaat', 'tehdit', 'gelecek', gibi kavramlarla bağlantılı etik-politik çözümlemelerinde önemli bir yer işgal eden Mesihselcilik tartışması bağlamında okunmaya çalışılacaktır.

Savaş sonrası Avrupa düşüncesinde özellikle önde gelen Fransız entelektüeller, yeni bir çağın eşiğinde bulunduklarına inanırlar. Mike Gane'in ifadeleriyle teoriyi yaklaşan, beklenen, korkunç, kaçınılmaz, ancak ne pahasına olursa olsun ertelenmesi gereken (Althusser, Foucault Derrida, Virilio vd.) ya da çoktan gerçekleşmiş (Baudrillard) ölümcül bir olayın göstergesi altında kavrarlar ve çeşitli Mesihselci vizyonlar geliştirirler.[11] Bunlardan biri belirli bir yapıbozumcu vizyondur, "adalet ve mutlak gelecek için tarihsel biçimde tanımlanabilir, yirminci yüzyılın sonlarına ait, Parizyen, post-Marksist, radikal biçimde demokratik, etik-politik, peygamberâne, Mesihsel bir yakarış".[12]

---

[9] Begam, *Samuel Beckett and the End of Modernity*, s. 183; ayrıca bkz., Paul Stewart, *Zone of Evaporation: Samuel Beckett's Disjunctions* (New York and Amsterdam: Rodopi, 2006) s. 158-160.

[10] Derrida, "Edebiyat Dedikleri Şu Tuhaf Kurum", s. 63.

[11] Mike Gane, *Jean Baudrillard: Radikal Belirsizlik*, çev Ali Utku, Serhat Toker (Ankara: Deki Basım Yayım, 2008), s. 137.

[12] John D. Caputo, *Deconstruction in a Nutshell: A Conversation with Jacques Derrida* (New York: Fordham University Press, 1997), s. 178.

Derridacı yapıbozum, henüz gelmemiş bir geleceğin vaadinin yapısını, "belirli bir özgürleştirici vaat deneyimi"nin yapısını geliştirmek için, daima "henüz gelecek olan" bir geleceğin yapısı olarak mesihselin genel yapısını öne çıkarırken, bu Mesihselci vizyonun ilginç örneklerinden birini sunar.[13] *Marx'ın Hayaletleri*'nde Derrida, Hamlet'in "zaman çığırından çıktı"[14] (1. Perde, 5. Sahne) sözü üzerinden zaman nosyonunu ele alarak şimdinin sabit şimdiliğinin en kötü adaletsizlik biçimi olduğunu öne sürer. Zira bütünüyle kendisine mevcut olan yaşam ne ölüm kavrayışına ne de bundan söz etme arzusuna sahiptir. *Godot'yu Beklerken*'in Pozzo'su gibi bu tür bir yaşamın geçmiş ve gelecek olan şeye ilişkin hiçbir kavrayışının olmadığını öne sürer.[15] Pozzo geçmiş ya da gelecek ile uğraşmaz, onun zamanı şimdide sabit görünür: "Ne zaman! Ne zaman! Ne zamansa o zaman, bir gün, yetmez mi (...) aynı gün, aynı an, yetmiyor mu be size!" (*GB* 105). Bu yüzden Pozzo ikinci perdede kör olmuştur. Şu da unutulmamalıdır ki, Derrida'nın "gelecek" adını verdiği ve olanaklı gelecekten ayırt ettiği olanaksız bir geleceğin ışığı altında şimdideki eylemin yapısı ve yalnızca bu yapı, şimdiyi yeniden üretir ya da devam ettirir. Bu öteki gelecek, belirlenmiş, belirlenebilir, yine de sürekli açık kalır. Bu anlamda mesihsel, gelecek olanın –bütünüyle radikal ötekinin- olumlanmasıyla ilgilidir; (bütünüyle) öteki ile ilişki ise etik ve adaletin koşuludur. Aslında John Caputo'nun ifadeleriyle yapıbozum "geleceği yapısal olarak açık ve yapısal

---

[13] Burada dikkat edilmesi gereken nokta, Derridacı Mesihselciliğin esasen Mesihçi dinlere de göndermede bulunmasıdır. Bu dinler az çok bilinen özelliklerde ve genellikle belirli bir zamanda ya da yerde geleceği umulan ya da beklenen bir Mesih sunar (Mesih'in en açık özelliği, onun erkek olmasıdır. Beckett'in tüm kahramanları gibi Godot da erkektir, eril zamir kullanılır). Derrida basitçe dini ve dinlerin sunduğu mesihçilikleri horgörmez. Bkz., Jack Reynolds, "The Other of Derridean Deconstruction: Levinas, Phenomenology and the Question of Responsibility", *Minerva-An Internet Journal of Philosophy*, vol. 5 2001, http://www.ul.ie/~philos/vol5/derrida.html; ayrıca bkz., Jacques Derrida, "The Villanova Roundtable: A Conversation with Jacques Derrida", *Deconstruction in a Nutshell: A Conversation with Jacques Derrida*, s. 24.

[14] William Shakespeare, *Hamlet, Prince of Denmark*, ed. Robert Hapgood (Cambridge: Cambridge University Press, 1999), s. 144.

[15] Jacques Derrida, *Marx'ın Hayaletleri: Borç Durumu, Yas Çalışması ve Yeni Enternasyonal*, çev. Alp Tümertekin (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2001), özelikle bkz., s. 38-83, 266.

olarak bilinmez kılan bir işlemdir ... lime lime elbiseler içindeki Mesih'le karşılaşsak, hâlâ şunu sormak zorunda kalırız: 'Ne zaman geleceksin?' Derrida *parousia*'*yı erteleyip tehir etmek, uzakta tutmak ister. (Gelme!)". Derrida'nın vurgulamaya özen gösterdiği üzere, bu vizyon geleneksel mesihçilik biçimlerindeki arzu yapısını etkili biçimde ters çevirir.[16] "Olanaksız olarak olanaksızın arzusu", yani olanaksızlığa yönelmiş ufuklarımızın tümüyle ötesinde olan şeye duyulan arzu şeklinde tanımlanabilen yapıbozumculuk, Caputo'nun ifadesiyle bu mesihçi buluşsallık, açığa çıkmış dini eskatolojilerden daha farklı bir radikal ötekilik olabilir.[17] Nitekim Derrida'ya göre, "Tanrı'dan veya öteki bir şeyden söz ederken onun ne veya kim olduğunun önemi yoktur",[18] ve bu "öteki bir şey", kutsal veya insani olmayan şeyleri de içerir. Bu, "başkalığın bütünüyle öteki biçimi"dir, der Derrida, "bir öteki kişi veya öteki kişiler, yerler, hayvanlar, dil" olabilir.[19] R. Kearney'in deyişiyle "arzunun ötesindeki arzu", "bütün bekleme ufukları"ndan yoksundur; seçenekler açıktır. Bu açıdan "yapıbozum Godot'yu beklemek gibidir."[20]

Godot'nun işlevi ya da kimliğini, esasen, Mesihsel bir beklenti biçimi olarak bekleme temasına bağlıyan *Godot'yu Beklerken*, bu açıdan Derridacı Mesihselciliğe ilişkin güçlü imalar barındıran bir metindir. Derrida'ya göre mesihsel, "öteki ile ilişki"dir, gelecek olanın –bütünüyle radikal ötekinin- olumlanmasıyla ilgilidir. Ancak bu basitçe geleceğe ait değildir, çünkü saf bir olay olarak öngörülemez. Beklemeyle karakterize edilen bir pasif kiptir –amacı

---

* Geliş, varış, Hz. İsa'nın yeryüzüne ikinci gelişi, dönüşü anlamlarına gelen Yunanca sözcük.

[16] Mike Gane, *a. g. e.*, s. 137-138; Ali Utku, Mukadder Erkan, "Sunuş: Derrida'nın Nietzschesi: Bir Ortak İmza Geliştirmek", *Nietzschelerin Şöleni*, der. ve çev. Ali Utku, Mukadder Erkan (İstanbul: Otonom, 2007), s. 65.

[17] Richard Kearney, "Desire of God", *God, the Gift, and Postmodernism*, ed. John D. Caputo, Michael J. Scanlon (Bloomington: Indiana University Press, 1999), s. 124.

[18] Jacques Derrida, *On the Name*, ed. Thomas Dutoit (Stanford, California: Stanford University Press, 1995), s. 73.

[19] Jacques Derrida, *Gift of Death*, trans. David Wills (Chicago: University of Chicago Press, 1996) s. 71.

[20] Richard Kearney, *The God Who May Be: A Hermeneutics of Religion* (Bloomington: Indiana University Press, 2001), s. 73-74.

veya yükümlülüğü olmaksızın bir bekleyiş– salt bekleme olarak devam etmekle yetinmesi gereken bir bekleme ve Derrida'nın ifadeleriyle bu "bekleyişin geleceğin gelişini hazırlayıp hazırlamadığı"[21] dahi bilinmez: "Mesihsel olan tüm devrimci biçimleri de dâhil olmak üzere (mesihsel olan devrimcidir hep, böyle olmak zorundadır) ivedilik, eli kulağındalık olmalı, ama indirgenemez bir paradoks uyarınca, hiçbir bekleyiş umudu olmayan bir bekleyiş de olmalıdır".[22] Ayrıca bu, açığa çıkarılamayan şeyin sunulma tarzıdır. 'Gelecek' deyişinin kuşattığı olanaksız geleceğe, ötekine doğru bu yönelim, yapıbozumun olumlayıcı politikasını güvence altına alır. Bu deyişle Derrida, bir olanaklı gelecek-şimdi olarak değil, daha çok aporetik karakterinden dolayı daima gelecekte kalabilecek bir şey olarak geleceği kasteder. Bu, mutlak ya da yapısal gelecektir, ancak şimdideki değişimin koşuludur da. Bu mutlak gelecek asla herhangi bir şimdide gerçekleşmese de, gerçekleşme olanağı olarak sürüp gider, tıpkı *Godot'yu Beklerken*'de sahnelendiği gibi.[23]

Godot'yu Beklerken'de Beckett, geniş bir karakter ve sorun dizisi sunmaz, bunun yerine en sınırlı, en yalın uzamlar üzerine girift bir odak geliştirir. Kırsal alanda bir akşam üstü, cılız bir ağaç ve küçük bir tümseğin bulunduğu bir yerde yaşları belli olmayan iki serseri, Vladimir (Didi/Bay Albert) ve Estragon (Gogo), kesik kesik değersiz yaşamlarından söz etmekte ve "Godot'yu beklemek"tedirler. Beklerlerken iki yabancı çıkagelir, Pozzo ve elindeki ipin ucuna bağlı olan ve insandan çok hayvanı andıran uşağı Lucky. Giderek muammalaşan bir konuşmadan sonra, Pozzo ve Lucky çıkar. Bir çocuk Godot'nun bu akşam değil, "kesinlikle yarın" (*GB* 62) geleceğini duyurur. Gece, intihar üzerine düşünen Vladimir ve Estragon, ayrılmaya karar verirler; ancak harekete geçmeden birinci perde kapanır. İkinci perdede de temel eylem, aynıdır. Ertesi gün aynı yer, aynı zaman, Vladimir ve Estragon beklemektedirler;

---

[21] Derrida, *Marx'ın Hayaletleri*, s. 65.

[22] *A. g. e.*, s. 255.

[23] Daniel Watt , "'It's a joke, I do not accept': Derrida's Demanding Call and Other Dead Voices", *Journal for Cultural Research*, vol. 10, no. 2, April 2006, s. 174; Paul Patton, "The Genealogy of the Concepts and the 'to Come'", *Understanding Derrida*, ed. Jack Reynolds, Jonathan Roffe (New York: Continuum, 2004), s. 34.

değişmiş olan Pozzo ve Lucky sahneye girerler ve çıkarlar. Çocuk yine sahneye girer ve aynı mesajı verir. İntiharı düşünen iki serseri yine gitmek için hazırlanırlar, ancak perde kapanırken hareketsizdirler. 'Erek' ya da 'akıl', oyuna adını veren Godot'nun gelişinin neredeyse 'mazoşist erteleniş'iyle askıda bırakılır. Nitekim Martin Esslin de oyunun konusunun 'Godot' değil, 'bekleyiş' olduğunu belirtir.[24] Bu durum oyunda pek çok kez vurgulanır:

> VLADIMIR: Godot'yu bekliyoruz.
> ESTRAGON: Doğru. (*GB* 59, ayrıca bkz., 70, 74, 79, 82, 90, 92, 98, 109)

Derridacı 'bütünüyle ötekinin metaforu' olarak Godot'nun gelmesini bekleyen, onu çağıran, onun açığa çıkmasını gözleyen Vladimir ve Estragon kesinti ve tekrarlarla söylemlerini erteleme/bekleme süreci içindedirler. Oyun metruk bir yerde oturan, başladığı ve bitkin düşerek bıraktığı ve sonra yine başladığı basit bir işlemle meşgul olan Estragon'la açılır:

> *Köy yolu, ağaç.*
> *Akşam.*
> *Estragon yere oturmuş, ayakkabılarından birini çıkartmaya uğraşmaktadır. Ayakkabısını iki eliyle yakalamıştır ve tüm gücünü harcamaktadır. Gücü tükenince durur, soluklanır, sonra yeniden aynı işe koyulur. Aynı hareketler. Vladimir girer.*
> ESTRAGON: (*soluklanmak için durarak*) Olmayacak. (*GB* 11)

Bu yalın uzam, içinde ortaya çıkan genelliğe ve tekilliğe, yani farka *bağlanma* tarzından dolayı önemlidir. Estragon ve Vladimir kötü kıyafetler içinde iki serseridir. Can sıkıcıdırlar, kendileri de sürekli sıkılırlar. Her ikisi de

[24] Martin Esslin, *The Theatre of Absurd* (London: Penguin, 1977) , s. 49.

belirgin olmayan bir geçmişi paylaşırlar. Birbirlerinden ayrılmak isteseler de ayrılamazlar. Onlar Pozzo ve Lucky ile türdeştirler, insandırlar (*GB* 28, 95). İnsan türünün yalnızca birer örneğidirler, ancak biricik ve tekil örneklendirici örneklerdir de aynı zamanda. Ayrıca her gün aynı işleri yapsalar ve Godot'yu bekleseler de aynı değildirler: Vladimir (filozof) daha çok düşünce yeteneğiyle öne çıkarken, Estragon (şair) hareketlilik ve pratikliğiyle dikkat çeker. Birinin ağzı, diğerinin ayağı kokar. Aynı durum Pozzo ve Lucky için de geçerlidir: Birinci perde de karşılarına çıkan Pozzo ve Lucky (efendi ve köle), ikinci perdede değişmiştir; Pozzo kör, Lucky dilsizdir. Vladimir bu değişikliğe şaşırarak şöyle tepki gösterir: "Dünkülerinin aynıları mı, yani?" "Ne kadar değişmişsiniz!" (*GB* 104, ayrıca bkz., 59-60). Açıkça anlaşılacağı üzere, burada Derridacı *différance* işlemektedir: Oyun, aynıyı kendi farklılıkları içinde üretir, yani hem aynıyı hem özdeş olmayanı üretir. Aynı, farklı bir şeyin bir diğerine, yerinden edilmiş ve çiftanlamlı geçişi olarak *différance*'dır. (Bu, her iki perdedeki karakter çiftleri olduğu kadar karakterlerin bir perdeden diğerine değişimleri için de geçerlidir.) Aynı-öteki karşıtlığını yerinden eden bu Beckettçi strateji, oyun boyunca işler ve bizi Derridacı öteki kavrayışına ve Mesihsel zamanın yapısal soruşturmasına sevk eder. Çünkü Godot'yu beklemek, öncelikle zamansal bir deneyimdir ve bir anlamda hem tekillik hem de radikal ötekilikle ilişkili bir bekleyiştir.

Derrida'nın "her bir öteki her öteki parçadır" (*tout autre est tout autre*) kavrayışı, kendisiyle tam da ötekinin (yerinden edilemez) tekilliği ilkesi (farklılığı ilkesi) yalnızca bu tekilliğin her öteki tekillikle potansiyel eşitliği (onun farksızlığı ilkesi) bağlamında düşünülebilir.[25] Derrida'nın bütünüyle öteki kavrayışı yaşamlarımızla ilgilidir, çünkü hepimiz Vladimir ve Estragon gibi sürekli olarak bütünüyle öteki bir şeyi bekleriz. Bütünüyle öteki, bilinen ötekine karşıt değildir, ancak bütünüyle öteki hakkında bir şeyin sonsuzca uzak kalması gerekir. Derrida'nın bütünüyle ötekine çağrısı, bütünüyle ötekinin "gelmesi" için yakarışı dinî deneyimde olduğu gibi bilinebilir veya tanımlanabilir bir ötekine

[25] Geoffrey Bennington, *Interrupting Derrida, Warwick Studies in European Philosophy* (London: Routledge, 2000), s. 46.

çağrı değildir, tıpkı Vladimir ile Estragon'un gelmesi için bilinemeyen veya tanımlanamayan Godot'ya yakardıkları gibi:

> VLADIMIR: Bize ne söyleyecek onu bekleyelim.
> ESTRAGON: Kim?
> VLADIMIR: Godot.
> (...)
> ESTRAGON: Ondan tam ne istedik?
> VLADIMIR: Sen orada değil miydin?
> ESTRAGON: Dikkat etmemişim
> VLADIMIR: Şey... Açık seçik bir şey istemedik.
> ESTRAGON: Bir tür yakarıştı.
> VLADIMIR: Öyle.
> ESTRAGON: Belirsiz bir dilek. (*GB* 22)

Derrida'nın bütünüyle ötekisi, Beckett'in Godot'su gibi asla belirlenemez ve erişemez. Derrida sıkça Mesih'in paçavralar içinde kılık değiştirmiş olarak bir şehrin kapısına geldiği Blanchot'nun öyküsüne başvurur. Bir süre sonra Mesih bir dilenci tarafından fark edilir, ancak dilenci şu soruyu sormaktan başka bir şey yapmaz: "Ne zaman geleceksin?"[26] O halde Mesih "burada ve şimdi " olduğu zaman bile, o hâlâ henüz gelmek zorunda olmalıdır. Bu şimdi, Mesih'in şimdisi, Mesihsel zamana aittir ve sıradan zamanın şimdisi değildir; Mesihsel şimdi sıradan zamanı korumaz, onu bozar, açar, gelecek olan şeye açar, ki bu tam da Mesihsel zamanın yapısıdır. Geleceğin ve gelecek-olanın düzeni öteki, mesihsel bir zamana aittir, öyle ki, gelen hiçbir şey sıradan zamanda fiilen ortaya çıkamaz, çıkmış olamaz. Mesih'in "geliş"i gerçekten sıradan zamanda fiili-tarihsel bir ortaya çıkışa tekabül edemez. Mesih nasıl ortaya çıkarsa çıksın,

[26] Derrida, "The Villanova Roundtable: A Conversation with Jacques Derrida", s. 24; Jacques Derrida, *The Politics of Friendship*, trans. George Collins (London, New York: Verso, 2005), s. 46; öykü için bkz., Maurice Blanchot, *Writing the Disaster*, trans. Ann Smock (Lincoln: University of Nebraska Press, 1986), s. 141-143.

gelecek olan şeyin sonsuz kışkırtması onun sıradan zamana maruz kalışıyla, şimdinin düzeni tarafından soğurulmasın diye bunun bir tebdili kıyafetin ölçülülüğüyle korunması gerekir[27] ve bu bizi Mesihsel ile tarihsel Mesihçilik çeşitleri arasındaki farka taşır. Mesihsel, *Godot'yu Beklerken*'de olduğu gibi, esasen beklemeyi –eylemde bile beklemeyi– ve o olası gelecekle bağlantılandırmaya çalıştığımız anlam ufuklarıyla asla sınırlandıramayacağımız bir geleceğe doğru sürekli bir açıklığı içeren varoluşsal yapımıza göndermede bulunur. Bu açıklık, keçi/koyun çobanı çocuğun Vladimir ve Estragon'a ilettiği haberle kristalleşir:

> ÇOCUK: Bay Godot bana size bugün gelemeyeceğini, ama yarın kesinlikle geleceğini söylememi söyledi. (*GB* 62)
>
> VLADIMIR: Bak, Gogo, yapma böyle. Yarın herşey daha iyi olacak. (*GB* 64)

Ancak bu yarın alışılagelmiş yakın gelecek zaman kipliğindeki yarın kavramı değildir. Esasen Vladimir ve Estragon takvim zamanı algısını, ne kadar süredir bekledikleri, hangi günde oldukları, dün-bugün-yarın algısını yitirmişlerdir (*GB* 18-19, ayrıca bkz., 101, 105, 106); Vladimir'in de belirttiği gibi "Zaman başka türlü akıp gitmeye" başlamıştır onlar için (*GB* 90), hatta denilebilir ki rasyonel akıl yürütmeyle içinde bulundukları "koşullarda" "zaman" geçmemektedir (*GB* 93). Vladimir ve Estragon'un geleceği tam da gelmesi beklenen, ama asla tam olarak gelmeyen Mesihsel'e (Godot'ya) bağlıdır (*GB* 25, 35):

[27] John D. Caputo, *The Prayers and Tears of Jacques Derrida: Religion without Religion* (Bloomington: Indiana University Press, 1997), s. 79.

VLADIMIR: Kesin olarak gelirim demedi ki.
ESTRAGON: Ya gelmezse?
VLADIMIR: Biz de yarın geliriz.
ESTRAGON: Sonra da öbür gün.
VLADIMIR: Kimbilir.
ESTRAGON: Ve böylece sürer gider.
VLADIMIR: Yani...
ESTRAGON: O gelene kadar.
VLADIMIR: Çok acımasızsın. (*GB* 18)

Diyalogda öncelendiği üzere Derridacı gelecek, bir gün mevcut olacak bir geleceğe değil, ancak 'mevcudiyet' olarak ele aldığımız şeyde her zaman zaten içerilen ve bu yüzden onu olanaksız kılan bilinmeyen bir gelecekliğe açıklıktır. Bütünüyle öteki, asla mevcut olmadığından, politik bir anlama sahiptir, çünkü her türden köktenciliği reddeder, Mesih'e ilişkin egemen sözlere veya niyetlere ayrıcalıklı bir erişim iddiası derhal şüpheyle karşılanır. Caputo'ya göre bütünüyle ötekinin yüceltilmesi ötekine ilişkin bir tekillik politikasını ve bu tekilliğe duyulan bir saygıyı ortaya çıkarır. Bütünüyle ötekinin başkalığı sisteme karşı aynıyı değiştiren ve "onu kendi hoşnutluğu içinde onaylamaktansa başkalaştıran" bir şoktur.[28] Derrida'nın da belirttiği üzere "Her öteki bütünüyle öteki olur olmaz [*tout autre est tout autre*], öteki, yani Tanrı veya her kim olursa olsun o, kesinlikle, ne olursa olsun herhangi bir tekillik. Çünkü en güç olan, aslında olanaksız olan orada bulunur".[29] Eğer uygun bir biçimde kendimizi öteki için hazırlamazsak o zaman onun gelişi bir dalgalanma yaratmaz ve onun başkalığı değerlendirilemez. Bütünüyle öteki bu yüzden bir noktaya kadar bütünüyle ötekidir –*beklediğimiz* şeyle *ilgili* bir mutlak sürpriz:[30] "Öteki ile ilişki ufkun, öngörünün yokluğudur. Gelecekle paradoksal biçimde öngörüsüz ilişkidir

[28] *A. g. e.*, s. 54, 24.

[29] Derrida, *On the Name*, s. 74; Jack Reynolds, "The Other of Derridean Deconstruction: Levinas, Phenomenology and the Question of Responsibility".

[30] Caputo, *The Prayers* and *Tears of Jacques Derrida: Religion without Religion*, s. 22.

bu; burası ötekinin başkalığının mutlak bir sürpriz olduğu yerdir".[31] Bu yüzden Mesih'in –veya Godot'nun- gelip gelmeyeceğine ilişkin soru kesinlikle yanıtlanmaz. Bu tip bir soru, bütünüyle ötekinin daima bir sürpriz olması gerektiğine ve bu yüzden Mesihsel olanın belirlenmiş niteliklerle donatılmamasına işaret etmek için parenteze alınır; çünkü bu sürpriz, beklentilere direnç gösteren şeydir.

Derrida'nın Mesihsel nosyonunun psikolojik bir özelliği de vardır, çünkü sürekli olarak bütünüyle ötekinin varışını umut ederken, aslında Mesih'in ortaya çıkışını istemiyoruz anlamı da vardır. Gelecek bizi korkutur ve bu yüzden Mesih'in gelişinin sonsuzca ertelenmesi arzusuna bağlanırız. Derrida'nın öne sürdüğü gibi "beklemek istemediğimiz bir şeyi bekleriz"[32] ve *Godot'yu Beklerken*'de olduğu gibi bilinmeyen (bütünüyle öteki, gelecek) bir şeyi beklemek başat varlık tarzımızdır. Aslında Derrida'nın *bütünüyle öteki*siyle karşılaşmayı beklemek, Vladimir ve Estragon'u meşgul eden şey gibi gerçekleşmemeye yazgılıdır. Mesihsel tarafından üstlenilen sorumluluklar burada ve şimdi olsa da Mesihsel, "geliş"in mutlak biçimde belirsizleştirildiği ve ertelendiği genel bir yapıdır. Açıkçası Godot'nun beklenen *gelişi*, Derridacı anlamda olanaksız geleceğin, bütünüyle radikal ötekinin (*tout autre*) beklenen gelişini vurgular. Böylece Mesihselcilik, düzensizliğe, yani "çığırından çıkmışlık"a olanak tanıyan bir düzen içinde bir umuda ve inanca bağlanır.[33] İki serseri, özellikle Vladimir, bekledikleri halde gerçekten de Godot'yla karşılaşmayı istemezler. Bu tür bir karşılaşma, Vladimir'in korktuğu ve kaçındığı şeydir, onun gelmemesinden –onu beklemekten– 'hoşnuttur':

> VLADIMIR: Hoşnutuz.
> ESTRAGON: Hoşnutuz. (*Sessizlik.*) Şimdi, hoşnut olduğumuza göre, ne yapıyoruz?
> VLADIMIR: Godot'yu bekliyoruz. (*GB* 70)

---

[31] Jacques Derrida,"Nietzsche ve Makine", Richard Beardsworth ile Söyleşi, *Nietzschelerin Şöleni*, der. ve çev. Ali Utku, Mukadder Erkan (İstanbul: Otonom, 2007), s. 223.

[32] Derrida, "The Villanova Roundtable: A Conversation with Jacques Derrida", s. 25.

[33] Caputo, *Deconstruction in a Nutshell: A Conversation with Jacques Derrida*, s. 174.

Derrida'nın vurgusuyla bu, olanaksız geleceğin, bir vaadin yapısına sahip olmasından; bir vaat gibi, şimdiye müdahale edebilmesinden kaynaklanır. Mesihsel, tehdit edicidir, korkutucudur. Çünkü vaat tehditle, tehlike deneyimiyle, bir tehdit olarak adalet deneyimiyle örtüşür ya da tehdit ve vaat daima vaat olarak bir araya gelir: "Bu, vaadin yalnızca her zaman zaten tehdit edildiği anlamına gelmez, ayrıca vaadin *tehdit edici* olduğu anlamına da gelir".[34] Blanchot'nun öyküsünde olduğu gibi "Mesihsel herhangi bir anda gelebilir, kimse onun geldiğini göremez, nasıl geleceğini göremez, onun önuyarısına sahip olamaz".[35] Godot'nun görünmemesi Vladimir ve Estragon'un bekleyişlerinden vazgeçebileceklerini ima etmez veya vazgeçmelerini gerektirmez. Nitekim her ne zaman gitmeye karar verseler, yerlerinde kalırlar, kımıldamazlar, gitmeyi ya da intihar etmeyi sürekli olarak ertelerler ve beklerler:

ESTRAGON: Gidelim buradan.
VLADIMIR: Nereye? (...) Değer beklemeye. Değil mi? (*GB* 24)

ESTRAGON: E, gidiyor muyuz?.
VLADIMIR: Gidelim.
(*Yerlerinden kapırdamazlar.*) (*GB* 65)

ESTRAGON: Gidelim buradan. Gidemeyiz. Doğru. (*GB* 106)

VLADIMIR: Gidiyor muyuz?
ESTRAGON: Gidelim.
(*Yerlerinden kapırdamazlar.*) (*GB* 111; ayrıca bkz., 34, 35, 45, 59, 79, 82, 84, 90, 98, 109)

[34] Derrida,"Nietzsche ve Makine", s. 237.
[35] *A. g. s.*, s. 222-223

Öyleyse mesihsel, gelecek olanın –tamamen radikal ötekinin- olumlanmasıyla ilgilidir. Burada vaadin yapısının, mesihsel hareketlerin özgüllüklerine bağlanması gerekmez.[36] Mesihsel vaat, tıpkı edebiyatın vaadi gibi, şimdiyi henüz gelecek olana açık tutar. Edebiyat'ın özü yoktur[37], ancak bir geleceğin olanağına izin veren şeydir, bu yüzden edebiyat belirlenemeyen veya heterojen geleceğin Mesihsel temasıyla birleşir. Edebiyat tekanlamlı dil idealini ve doğrudanlık ya da *Ursprache* mitini kırarak antidemokratik toplulukları istikrarsızlaştıran bir tür *büyüdilidir* (*glossolalia*), böylece bir başkalık ve ötekilik alanıdır, tekilliğin somutlaşmasıdır.[38] Nitekim edebiyatın vaadini olduğu kadar, bu vaade ilişkin beklentiyi de sahneleyen *Godot'yu Beklerken* yalın uzamına rağmen hayaletlerle dolu, aldanışlarla yaşayanlara musallat olan mahvolmuş bir dünya, bir ötekilik uzamı sunar:

> VLADIMIR: Belki de yalnızca bir görüntüydü.
> ESTRAGON: Bir yanılsama.
> VLADIMIR: Bir düşleme.
> ESTRAGON: Bir yanılsama. (*GB* 102)

Bu uzamda mevcudiyet ve yokluk –yaşam ve ölüm, söz ve sessizlik– kategorilerinden uzaklaşıp geceyi beklemek için hayaletimsi bir ortama girerek durmak zorunda kalırız. Sonsuzluğun beklenişi ile Godot'nun ve gecenin beklenişi arasında açık bir ayrım yoktur,[39] tıpkı Vladimir'in vurguladığı üzere "Geceyi beklemek, Godot'yu beklemek, beklemek"tir (*GB* 90). Vladimir'in de belirttiği gibi "hava çığlıklar[la] dolu"dur (*GB* 107), bütün ölü sesler mezarın ötesinden seslenir:

---

[36] Utku, Erkan, "Sunuş: Derrida'nın Nietzschesi: Bir Ortak İmza Geliştirmek", s. 65.

[37] Jacques Derrida, "Birinci Oturum", *Edebiyat Edimleri*, çev. Mukadder Erkan, Ali Utku (İstanbul: Otonom, 2010), s. 190-191.

[38] Utku, Erkan, "Sunuş: Derrida'nın Nietzschesi: Bir Ortak İmza Geliştirmek", s. xxxi.

[39] Daniel Watt , "'It's a joke, I do not accept': Derrida's Demanding Call and Other Dead Voices", *Journal for Cultural Research*, vol. 10, no. 2, April 2006, s. 177

ESTRAGON: Tüm ölülerin sesleri.
VLADIMIR: Kanat sesi gibi.
ESTRAGON: Yaprak sesi gibi.
VLADIMIR: Kum.
ESTRAGON: Yaprak.
(*Sessizlik*)
VLADIMIR: Hepsi birden konuşuyorlar.
ESTRAGON: Her biri kendi kendine.
(*Sessizlik*)
VLADIMIR: Daha doğrusu, fısıldaşıyorlar.
ESTRAGON: Mırıldanıyorlar.
(*Sessizlik*)
VLADIMIR: Ne diyorlar?
ESTRAGON: Yaşamlarını anlatıyorlar.
VLADIMIR: Yaşamış olmaları yetmezmiş gibi.
ESTRAGON: Yetmez ki!
(*Sessizlik*)
VLADIMIR: Sanki tüy gürültüsü.
ESTRAGON: Yaprak.
VLADIMIR: Kül. (*GB* 73).

İşte Derrida'ya göre "dilimizin sınırlarının titrediği"[40] böyle bir dünyada bütün ölü sesler kendilerini işitilmeye davet ederler. Onların sesleri, çağrıları çoğuldur, varlığa yabancıdır, ve oyunda da belirtildiği üzere, bazıları yalnızca musallat olmak için orada olduklarından reddedilmelidir:

ESTRAGON: Duymamak için.
VLADIMIR: Nedenlerimiz var. (*GB* 73)

[40] Jacques Derrida, "Dialogue with Jacques Derrida", *Dialogues with Contemporary Continental Thinkers: The Phenomenological Heritage*, ed. Richard Kearney, (Manchester: Manchester University Press, 1984), s. 112

Bu, deneyim ve bilgiden daha kökensel bir şeydir; "gel!" çağrısına yanıt verme yönünde etik-politik buyruktur. İşte bu etik-politik buyrukla (Beckett ile birlikte) Vladimir ve Estragon ne zaman geleceği bilinmese de gelecek olanı, Mesihsel olanı beklerler. Esasen topluluk ve sorumluluk temelleri bütün ölü seslerin çağrısını kabul etme arzusuyla desteklenir. Burada, açık tutulan ve düşünceye indirgenemeyen bir olay olarak geleceğin, gelecek olanın gücünü vurguyan Derridacı hayaletbilim/musallat-biliminin imaları vardır.[41] Bu konum sahte yas tavırlarının ötesinde 'devam etmek' zorunluluğunu kuşatır. Vladimir ve Estragon da intihar üzerine konuşurlar, ancak her seferinde intiharı ertelerler (*GB* 21,65, 110) ve yaşamaya 'devam ederler.' [42] Burada Beckett bütün vazgeçiş koşullarına ve kışkırtmalarına, hiçbir şeyin belirli olmamasına (*GB* 65) rağmen "devam etme etiği" olarak adlandırılabilecek bir olanaksız etik geliştirir. *Üçleme*'de de yankılarını bulabileceğimiz bu olanaksız etik,[43] Derrida'nın *Romeo ve Juliet* okuması "Zamansız Aforizma"da belirlediği karmaşık bir çifte ölüm nosyonuyla ilişkili görünür. "Eğer benden önce ölürsen, seni içimde

---

[41] Derrida'ya göre nasıl yaşanacağını öğrenmek (yani ötekilerle uğraşmak) yalnızca yaşam ve ölüm arasında gerçekleşir. Yaşam ve ölüm arasındaki şey hayaleti içerir. Adalet, herkes için olmalıdır ve bu herkes henüz doğmamış olanların ve zaten ölmüş olanların hayaletimsi figürlerini de kapsar. Şimdi yaşayanların ötesine geçen sorumluluk olmaksızın adalet olamaz. Henüz doğmamış olanların hayaletleri eylemlerimizin sonuçlarına duyulan sorumlulukta hissedilir. Zaten ölmüş olanların hayaletleri bize bıraktıkları mirası yorumlama sorumluluğunda hissedilir. Üçüncü hayalet türü kendi hayaletimizdir, geçmişin izleri ve geleceğin umutları arasında var olmak zorunda olan, bütünüyle mevcut (şimdi) olmayan ben (bkz., *Marx'ın Hayaletleri*, 9-14); ayrıca bkz., Anthony Uhlmann, *Beckett and Poststructuralism* (Cambridge: Cambridge University Press, 1999), s. 182.

[42] Watt, *a. g. m.*, s. 173.

[43] *Üçleme*'deki karakterler varoluşlarının temellendiği sabuklamayı sürdürmek zorundadırlar. Nitekim *Üçleme*'nin son anlatısı *Adlandırılamayan* şöyle kapanır: "... sürdürmek gerekiyor, ben sürdüremem, sürdürmeniz gerekiyor, sürdüreceğim ben de, sözcükler söylemek gerekiyor, sözcükler olduğu sürece, onlar beni bulana kadar, bana tuhaf acıyı, tuhaf günahı söyleyene kadar, sürdürmeniz gerekiyor, belki de yaptılar bunu, belki de söylediler bunu bana, belki de öykümün eşiğine kadar getirdiler beni: öyküme açılan kapının önüne kadar getirdiler, şaşırtırdı beni kapının açılması." Bkz., Samuel Beckett, *Üçleme: Molloy, Malone Ölüyor, Adlandırılamayan*, çev. Uğur Ün, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1997, s. 434; ayrıca bkz., Erkan, *a. g. e.*

taşıyacağım; eğer senden önce ölürsem, beni içinde taşıyacaksın; biri ötekini içinde taşıyacak, zaten ilk ilandan itibaren ötekini içinde taşımış olacak".[44] Ölümün ötekinde hayatta kalması, bu kaynaşma, daima olanaksız bir vaattir, gelecek için bir vaat: Gel. Ölülerin uygun sesleri gelecekte, bizim aracılığımızla bize açık hale gelir. Yanıt verme yükümlülüğünün ve ölülerin yaşayanlar aracılığıyla konuşmasının kaçınılmazlığının ötesinde, tıpkı Mesih'in gelmesini içten içe istememiz gibi, biz konuşurken içimizde bütün bu sesleri durdurma veya reddetme arzusu vardır.[45] Derrida'nın "yaşamaya devam et" formülleştirimi, Beckett'in öngördüğü gibi, hem yaşamı aşan bir geleceğin bir yükümlülük kipi hem de bir tamamlanmasıdır –varlıkları sınırda, tartışılabilir, marjinal ölülerin sesleri aracılığıyla katlanma.[46] Burada yaşam konuşmayı sürekli olarak işitilen şeye geri göndermekle sınırlayan bir dikte, bir söyleyiştir. Vladimir'in sürekli olarak Estragon'a "dün"ü hatırlatması gibi, konuşma daima geri gelmek zorunda olan bir hatırlatma edimidir (bkz., *GB* 61, 69,71, 72, 77).

Etik-politik eksenli Mesihselcilik tartışması bizi Godot üzerinden edebiyat ve demokrasi arasındaki ilişkiye götürebilir. Özellikle 1980'lerin ortalarından itibaren paradoksal biçimde özne ve dilsel gösterge konusunda postyapısalcı eleştiriler, Beckett'in metinlerinde politik olanın yorumlarını olanaklı kılmışlardır.[47] Derrida'ya göre on yedinci yüzyılın sonlarında Batı tarzı demokrasilerle birlikte Batı'da bir kurum olarak ortaya çıkan edebiyat, demokrasi ve ilkece herhangi bir şeyi söyleme ve her şeyi söyleme, yazma ya da herhangi bir sembolik edimi gerçekleştirme özgürlüğüyle ve "kurallardan kurtulma" ya da onlara "başkaldırma" kapasitesi, eğilimi veya arzusuyla

---

[44] Jacques Derrida, "Zamansız Aforizma", *Edebiyat Edimleri*, çev. Mukadder Erkan, Ali Utku (İstanbul: Otonom, 2010), s. 461.

[45] Watt, "'It's a joke, I do not accept': Derrida's Demanding Call and Other Dead Voices", s. 174, 177.

[46] Bkz., Jacques Derrida, "Living On/Borderlines", *Deconstruction and Criticism*, Harold Bloom, et al. (New York: Continuum, 1979), s. 75–176.

[47] Örneğin bkz., Peter Gidal, *Understanding Beckett: A Study of Monologue and Gesture in the Works of Samuel Beckett* (London: Macmillan; New York. St. Martin's Press, 1986).

bağlantılıdır.[48] Edebiyat kamusal alanda her şeyi söyleyebilir, insan haklarından, ifade özgürlüğünden vb. ayrılamaz. Edebiyat yazara yasa önünde herhangi bir sorumluluk almadan kurgusal "ben"e istediği her şeyi söyletme yetkisi tanır. Bu yüzden "gerçek kişilerle herhangi bir benzerlik sadece rastlantısaldır".[49] Yazar eserlerindeki, kişiler ya da karakterlerin söylediklerinden ve yaptıklarından kimseye, hatta kendisine karşı sorumlu olmayan bir yazar olarak karşımızdadır. Nitekim Beckett Godot'nun kim veya ne olduğunu söylemez,[50] Vladimir veya Estragon'un söylediklerinden ya da yaptıklarından sorumlu değildir. Godot bir sırdır, Godot'nun gelişi bir vaattir. Yazar edebiyatın kendisine bahşettiği sır tutma hakkını kullanır. Çünkü edebiyat, herhangi bir şeyi söyleme hakkı ve böylece bir sır tutma, herhangi bir şeyi söylememe hakkıdır. Sır, demokrasinin koşulu olarak görünür. Nitekim "Edebiyat olmadan demokrasi, demokrasi olmadan edebiyat yoktur."[51] Edebiyat, "dille bağlantısı içinde deneyim ve varoluş tekilliği"dir.[52] Burada Derrida tekillik ve sırrı politik biçimde edebiyata bağlar. Sırları söyleme(me)nin bir yolu olan edebiyat, ötekinin ortaya çıkması için kamusal uzamı açsa da ötekinin sırlarını korur.[53] Derrida burada tarihsel biçimde belirlenmiş demokrasi kavramıyla çelişen "hiperbolik bir demokrasi koşulu" bulur:

---

[48] Mukadder Erkan, Ali Utku, "Sunuş: Jacques Derrida: Edebiyat Sahnesinde Tekillik Deneyimleri", Derrida, *Edebiyat Edimleri*, çev. Mukadder Erkan, Ali Utku (İstanbul: Otonom, 2010), s. xxx-xxxi.

[49] J. Hillis Miller, "Derrida and Literature", *Jacques Derrida and the Humanities: A Critical Reader*, ed. Tom Cohen, Cambridge: Cambridge University Press, 2001, s. 64.

[50] James and Elizabeth Knowlson (ed.), *Beckett Remembering: Remembering Beckett: Uncollected Interviews with Samuel Beckett and Memories of Those Who Knew Him* (London: Bloomsbury, 2006), s. 122.

[51] Jacques Derrida "Passions: 'An Oblique Offering'", *On the Name*, ed. Thomas Dutoit, trans. David Wood (Stanford, California: Stanford University Press, 1995), s. 28.

[52] Jacques Derrida and Maurizio Ferraris, "I Have a Taste for the Secret," *A Taste for the Secret*, ed. Giacomo Donis, David Webb, trans. Giacomo Donis (Cambridge: Polity Press, 2001), s. 41.

[53] Bkz., James K. A. Smith, *Jacques Derrida: Live Theory* (London: Continuum, 2005), s. 52-53; *Jason Powell, Jacques Derrida: A Biography (London, New York: Continuum, 2006)* s. 153.

> (...) hesaplanabilir, hesap verebilir, suç isnat edilebilir ve sorumlu bir özne, yasanın önünde [*devant la loi*], yanıt vermek zorunda [*devant-repondre*], gerçeği söylemek zorunda [*devant-dire*], yeminine ("bütün gerçeği, yalnızca gerçeği söyleyeceğime") bağlı kalarak tanıklık etmek zorunda, yasayla belirlenebilir ve düzenlenmiş belli durumlar (itiraf, doktorların, psikanalistlerin ya da avukatların meslek sırları, ulusal savunma sırları veya genel olarak devlet sırları, imalat sırları vb.) dışında sırları açıklamak zorunda olan bir özne kavramıyla demokrasiyi bağlantılandıran bir kavram.[54]

Eğer demokrasi söylediği ya da yaptığı şeylerden sorumlu tutulabilen, yasanın önüne celbedilebilen ve gerçeği, yalnızca gerçeği söylemeye zorlanabilen sorumlu yurttaş nosyonuna, edebiyat ise her şeyi söyleme özgürlüğüne, mutlak yanıt vermeme ve sır saklama hakkına dayanıyorsa, bu durum demokraside radikal bir çelişkiye işaret eder. Bu hiperbolik –gelecek– demokrasi, sorumlu yurttaş-bireyden çok, edebi özneyle bağlantılıdır. Nitekim yazarın sorumlu olmadığı karakterlere veya anlatıcılara ait "'sesler' [ve ölü sesler] gelecek olanı söyler, ona olanak tanır, onun gelmesini sağlar".[55] Böylece edebiyat, demokrasinin gelmesine olanak tanır, ancak tıpkı Godot gibi tam demokrasi de nihayetinde bir vaattir. Gelecek demokrasiye karşı sorumluluğumuz da "sonsuz bir vaat"[56] biçimi alır. Bu gelecek, günümüzde eylemlerimiz üzerine en buyurucu taleplerde bulunur.[57] Bu yüzden Vladimir ve Estragon Pozzo'nun Lucky'ye davranış biçimini ayıplarlar (*GB* 33), Lucky'yi avuturlar (*GB* 39), çünkü Pozzo'nun Lucky'e davranışı ne etik ne de adildir.

---

[54] Derrida, "Passions: 'An Oblique Offering'", s. 29.

[55] *A. g. y.*

[56] Derrida, "Edebiyat Dedikleri Şu Tuhaf Kurum", s. 40.

[57] Jacques Derrida, *Of Spirit: Heidegger and the Question*, trans. Geoffrey Bennington, Rachel Bowlby (Chicago: University of Chicago Press, 1989) s. 93vd., Jacques Derrida, *Memoires for Paul de Man*, trans. Cecile Lindsay, Jonathan Culler, Eduardo Cadava and Peggy Kamuf (New York: Colombia University Press, 1989), s. 95vd.

Yine bu yüzden Vladimir kendisine şöyle sorar: "Ötekiler acı çekerken, acaba uyuyor muydum ben?" (*GB* 107). Adalet adil davranmaktır, "köklü bir *belki* deneyiminden başka bir şey olmayan olanaksızın" deneyimidir ve hesaplanamaz, bizden hesaplanamaz olanla hesaplamamızı talep eder.[58] Böylece adalet aporia'sı* ortaya çıkar, çünkü bir yandan adalet devraldığımız bir sorumluluktur ve daima "gelecek"tir. Öte yandan adalet ertelemeye gelmez; bugünden, şimdiden talep edilmesiyle şimdiyi rahatsız eder ve şimdiyi kendi ötesine çağırır. Çünkü şimdiki zaman, çığırından çıkmış 'bu zaman, bugün, şimdi' adil değildir. Bu yüzden Mesihsel (Godot), adaletin olana(ksızlı)ğından türer.[59]

Derrida'nın demokrasiyle ve adaletle özdeşleştirdiği vaat "her bir mevcut yaşamın ötesinde zaten 'ben, şimdi' diyebilen her canlı varlığın ötesinde" bulunan bir geleceğe bağlılıktır.[60] Derrida gelecek demokrasinin bu vaadini, paradoksal biçimde "hiçbir şeye söz" veremeyen (*GB* 22), insanoğlunun 'ayaklarından ve bileklerinden bağlı olduğu' (*GB* 25) Godot'nun gelişinin beklenişi gibi, "olanaksız olanın deneyimi" ile ilişkilendirir. *Godot'yu Beklerken*'in başat anlatı yapısı, karakterlerin asla gelmeyecek görünen bir Mesih'e veya asla gerçekleşmeyecek bir vaade yanıt vermesini (beklemesini), onun gelişi için yakarmasını (*GB* 23) içerir.[61]

Sonuç olarak, edebiyat ve demokrasi ya da Godot hiçbir 'köken'i olmayan, tanımlanabilir hiçbir göndereni olmayan bir 'gelecek' ile bağlantılandırılabilir. Pozzo'nun deyişiyle "Godin... Godet... Godot" (*GB* 43; ayrıca bkz., 35) ile

---

[58] Derrida, *Marx'ın Hayaletleri*, s. 63.

* çözümü olmayan sorun.

[59] Michael Dillon, "Force [of] Transformation", *Derrida: Negotiating the Legacy*, ed. Madeleine Fagan, et al., Edinburgh (Edinburgh University Press, 2007), s. 81.

[60] Jacques Derrida, "The Deconstruction of Actuality: An Interview with Jacques Derrida", trans. Jonathan Rée, *Deconstruction: A Reader*, ed. Martin McQuillan (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000), s. 546, ayrıca bkz., J. Hillis Miller, "Derrida's Topographies", *South Atlantic Review*, 59 (1994), s. 1-25.

[61] Nicholas Royle, *Jacques Derrida* (London, New York: Routledge, 2003), s. 45; Laura Barge, *God, The Quest, The Hero: Thematic Structures in Beckett's Fiction* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1988), s. 64

Derridacı mesihsel ve gelecek demokrasi nosyonları ortak bir gönderme alanını, etik-politik beklenti ufkunu paylaşmakta ve açmaktadırlar: Asla fiilen gelmezler, çünkü belirli bir yapısal açıklık, kararlaştırılamazlık, vuku bulmayış, olası olmayış ile bağlantılıdırlar, tamamlanmış ya da son noktanın konmuş olduğu bir şeyi kapsamazlar. Sır, vaat, radikal öteki, tehdit kavramlarını kuşatırlar ve hep birlikte bunlar, insanoğlunu "korkunç" "bir gösteri" (*GB* 42) olan 'umut ve korku' dolu bir bekleyişte tutarlar. Var olmasa da, hiç var olmamış ya da henüz var olmamış olsa da *Godot* hep olanaksız bir geleceğin içindedir ve daima beklenecektir.

KAYNAKÇA

Abbott, Porter, "Late Modernism: Samuel Beckett and the Art of the Oeuvre", *Around the Absurd*, ed. Enoch Brater and Ruby Cohn, Ann Arbor: University of Michigan Press, 1990, ss. 73-96.

Barge, Laura, *God, The Quest, The Hero: Thematic Structures in Beckett's Fiction*, Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1988.

Beckett, Samuel, *Godot'yu Beklerken, çev. Hasan Anamur,* İstanbul: Can Yayınları, 1990.

_____, *Godot'yu Beklerken, çev. Uğur Ün, Tarık Günersel, İstanbul: Kabalcı* Yayınları, *2000.*

_____, *Godot'yu Beklerken, Tüm Düşenler, Oyun Sonu*, çev. Uğur. Ün, İstanbul: Mitos Boyut Yay., 1993.

_____, *Üçleme: Molloy, Malone Ölüyor, Adlandırılamayan*, çev. Uğur Ün, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1997

Begam, Richard, "Splitting the Différance: Beckett, Derrida and the Unnamable" (*Modern Fiction Studies* 38 (1992), ss. 873-893.

_____, *Samuel Beckett and the End of Modernity*, Stanford: Stanford University Press, 1996.

Bennington, Geoffrey, *Interrupting Derrida, Warwick Studies in European Philosophy*, London: Routledge, 2000.

Blanchot, Maurice, *Writing the Disaster*, trans. Ann Smock, Lincoln: University of Nebraska Press, 1986.

Caputo, John D., *The Prayers and Tears of Jacques Derrida: Religion without Religion*, Bloomington: Indiana University Press, 1997.

_____, *Deconstruction in a Nutshell: A Conversation. with Jacques Derrida,* New York: Fordham University Press, 1997.

Cohn Ruby (ed.), *Perspective* 11.3 (1959).

Connor, Steven, *Samuel Beckett: Repetition, Theory and Text*, Oxford: Basil Blackwell, 1988.

Derrida, Jacques "Birinci Oturum", *Edebiyat Edimleri*, çev. Mukadder Erkan, Ali Utku, İstanbul: Otonom, 2010, ss. 135-194.

_____, "Nietzsche ve Makine", Richard Beardsworth ile Söyleşi, *Nietzschelerin Şöleni*, der. ve çev. Ali Utku, Mukadder Erkan, İstanbul: Otonom, 2007, ss. 189-238.

_____, "Passions: 'An Oblique Offering'", *On the Name*, ed. Thomas Dutoit, trans. David Wood, Stanford, California: Stanford University Press, 1995.

_____, *Gift of Death*, trans. David Wills, Chicago: University of Chicago Press, 1996.

_____, *On the Name*, ed. Thomas Dutoit, Stanford, California: Stanford University Press, 1995.

_____, *The Politics of Friendship*, trans. George Collins, London, New York: Verso, 2005.

_____, "Living On/Borderlines", *Deconstruction and Criticism*, Harold Bloom, et al., New York: Continuum, 1979, ss. 75–176.

_____, "The Deconstruction of Actuality: An Interview with Jacques Derrida", trans. Jonathan Rée, *Deconstruction: A Reader*, ed. Martin McQuillan, Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000, ss. 527-553.

_____, "The Villanova Roundtable: A Conversation with Jacques Derrida", *Deconstruction in a Nutshell: A Conversation with Jacques Derrida,* ss. 3-28.

_____, "Zamansız Aforizma", *Edebiyat Edimleri*, çev. Mukadder Erkan, Ali Utku, İstanbul: Otonom, 2010, ss. 451-472.

_____, "Dialogue with Jacques Derrida", *Dialogues with Contemporary Continental Thinkers: The Phenomenological Heritage*, ed. Richard Kearney (Manchester: Manchester University Press, 1984), Manchester: Manchester University Press, 1984, ss. 105-126.

_____, "Edebiyat Dedikleri Şu Tuhaf Kurum", Jacques Derrida ile Söyleşi, ed. Derek Attridge, *Edebiyat Edimleri*, çev. Mukadder Erkan, Ali Utku, İstanbul: Otonom, 2010, ss. 35-78.

_____, *Marx'ın Hayaletleri: Borç Durumu, Yas Çalışması ve Yeni Enternasyonal*, çev. Alp Tümertekin, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2001.

_____, *Memoires for Paul de Man*, trans. Cecile Lindsay, Jonathan Culler, Eduardo Cadava and Peggy Kamuf, New York: Colombia University Press, 1989.

_____, *Of Spirit: Heidegger and the Question*, trans. Geoffrey Bennington, Rachel Bowlby, Chicago: University of Chicago Press, 1989.

_____, Ferraris, Maurizio, "I Have a Taste for the Secret," *A Taste for the Secret*, ed. Giacomo Donis, David Webb, trans. Giacomo Donis, Cambridge: Polity Press, 2001, ss. 3-92.

Dillon, Michael, "Force [of] Transformation", *Derrida: Negotiating the Legacy*, ed. Madeleine Fagan, et al., Edinburgh, Edinburgh University Press, 2007, ss. 80-96.

Erkan, Mukadder, *Samuel Beckett: İfadenin Arayüzeyi/Arayüzeyin İfadesi: Üçleme'ye Postmodern/Postyapısalcı Bir Yaklaşım*, Konya: Çizgi Kitabevi, 2005.

Erkan, Mukadder, Utku, Ali, "Sunuş: Jacques Derrida: Edebiyat Sahnesinde Tekillik Deneyimleri", Derrida, *Edebiyat Edimleri*, çev. Mukadder Erkan, Ali Utku, İstanbul: Otonom, 2010, vii-xxxvii.

Esslin, Martin, *The Theatre of Absurd*, London: Penguin, 1977.

Gane, Mike, *Jean Baudrillard: Radikal Belirsizlik*, çev Ali Utku, Serhat Toker, Ankara: Deki Basım Yayım, 2008.

Gidal, Peter, *Understanding Beckett: A Study of Monologue and Gesture in the Works of Samuel Beckett*, London: Macmillan; New York: St. Martin's Press, 1986.

Hill, Leslie, *Beckett's Fiction: In Different Words*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Hutchings, William, *Samuel Beckett's Waiting for Godot: A Reference Guide*, New York: Praeger Publishers, 2005.

Kearney, Richard, "Desire of God", *God, the Gift, and Postmodernism*, ed. John D. Caputo, Michael J. Scanlon, Bloomington: Indiana University Press, 1999, ss. 112-130.

_____, *The God Who May Be: A Hermeneutics of Religion*, Bloomington: Indiana University Press, 2001.

Knowlson, James and Elizabeth (ed.), *Beckett Remembering: Remembering Beckett: Uncollected Interviews with Samuel Beckett and Memories of Those Who Knew Him*, London: Bloomsbury, 2006.

Miller, J. Hillis, "Derrida and Literature", *Jacques Derrida and the Humanities: A Critical Reader*, ed. Tom Cohen, Cambridge: Cambridge University Press, 2001, ss. 58-81.

_____, "Derrida's Topographies", *South Atlantic Review*, 59 (1994), ss. 1-25.

Murphy, P. J., "Beckett and the Philosophers", *The Cambridge Companion to Beckett*, ed. John Pilling, Cambridge: Cambridge University Press, 2004, ss. 222-240.

Oppenheim, Lois, "Introduction to Roundtable: Beckett and the Twentieth Century, *Samuel Beckett Today: Samuel Beckett: Endlessness in the Year 2000*, Angela Moorjani, Carola Veit, Amsterdam, New York: Rodopi, 2001,Ss.23-26.

_____, "The Uncanny in Beckett", *Beckett, Joyce and the Art of the Negative* (European Joyce Studies 16), ed. Colleen Jaurretche , Amsterdam, New York: 2005, ss. 125-140.

Patton, Paul "The Genealogy of the Concepts and the 'to Come'", *Understanding Derrida*, ed. Jack Reynolds, Jonathan Roffe, New York: Continuum, 2004, ss. 33-34.

Powell, *Jason, Jacques Derrida: A Biography, London, New York: Continuum, 2006.*

Reynolds, Jack, "The Other of Derridean Deconstruction: Levinas, Phenomenology and the Question of Responsibility", *Minerva-An Internet Journal of Philosophy*, vol. 5 2001, http://www.ul.ie/~philos/vol5/derrida.html.

Royle, Nicholas, *Jacques Derrida*, London, New York: Routledge, 2003.

Shakespeare, William *Hamlet, Prince of Denmark*, ed. Robert Hapgood, Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Smith, James K. A., *Jacques Derrida: Live Theory*, London: Continuum, 2005.

Stewart, Paul, *Zone of Evaporation: Samuel Beckett's Disjunctions*, New York and Amsterdam: Rodopi, 2006.

Szafraniec, Asja, *Beckett, Derrida, and the Event of Literature*, Stanford, California: Stanford University Press, 2007.

Trezise, Thomas, *Into the Breach: Samuel Beckett and the Ends of Literature*, Princeton: Princeton University Press, 1990.

Uhlmann, Anthony, *Beckett and Poststructuralism*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Utku, Ali, Erkan, Mukadder "Sunuş: Derrida'nın Nietzschesi: Bir Ortak İmza Geliştirmek", *Nietzchelerin Şöleni*, der. ve çev. Ali Utku, Mukadder Erkan, İstanbul: Otonom, 2007, ss. 7-74.

Watt, Daniel , "'It's a joke, I do not accept': Derrida's Demanding Call and Other Dead Voices", *Journal for Cultural Research*, vol. 10, no. 2, April 2006, ss. 173 -183

Zurbrugg, Nicholas, "Seven Types of Postmodernity: Several Types of Samuel Beckett", *The World of Samuel Beckett*, ed. Joseph H. Smith, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1991, ss. 30-52.

BORIS VIAN'IN *KIRMIZI OT* ROMANINDA NESNEL TASARIMLAR

THE REPRESENTATIONS OF OBJECTS IN THE BORIS VIAN'S NOVEL *RED GRASS*

Dr. Yavuz KIZILÇİM*

ÖZET:

Boris Vian'ın Kırmızı Ot romanında nesneye ayrılan alan ayrıcalıklıdır ve nesnel tasarımlar önemli bir yer tutar. Romancı tümüyle kendine özgü bu tuhaf uzamda kurduğu imgelerle canlı varlıklara, nesneleri ekleyerek çeşitli eğretilemeler yapar. Bu imgeletici eğretilemelerin en belirgin özelliği ise alışılmamış bağlantılarla aktarılmasıdır. Nesneler insansal değerler kazanarak hayvanların oyun arkadaşı olur; romanda aniden yatakta beliren yavru köstebek bu tür gösterimlerdendir. Yakın/uzak çağrışımlar sağlayan nesnelere vurgu yapılarak ve bunlar bilinçli bir şekilde bir arada kullanılarak seçili nesneyi bütün görünümleri altında gösterme yolu seçilmiştir. Şaşırtıcı nesnelerle gösterme eylemi, onun öyküleme araçlarından öne çıkan biçem özelliklerinden biridir. O, romanı daha çok bir görüntü olarak görür ve imgenin soyutlamaya uygun yapısı, okurun düş gücünü eyleme geçirerek romana geniş bir betimsel alan kazandırır. Romanda bir zaman makinesine binen Wolf, bu şekilde geçmişindeki kötü izleri silme fırsatını

* Yrd. Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, ykzlcm@atauni.edu.tr.

yakalar, yani öykülenenler eğretileme sınırlarını aşarak nesnel bir tasarıma dönüşür.

Anahtar Sözcükler: *Nesne, Tasarım, Kırmızı, İnce Alay, aykırılık, uyumsuzluk, çelişki.*

ABSTRACT

In this work we try to indicate the representations of objects in the novel Boris Vian's Red Grass. That is he tries hard to show the object under all its aspects. It requires impersonality and objectivity. He transcribes most faithfully possible the object. In the novel Boris Vian's "Red Grass "smooth a particular atmosphere. The novel opens a totally closed internal space where the characters are condemned to live. So, the space retrace and the solitude threatening from the outside invade more and more the intrigue. This article wonders the surrealistic optics of Boris Vian who is distinguished by the employment of the object and the red with metamorphosis, the use of a singular language as well as by a strange atmosphere, often reflection of the unusual.

Key words: *Object, representation, red, inconsistent, absurd, opposition, to humor.*

1. GİRİŞ

Biz bu çalışmada, Boris Vian'ın nesnel tasarım gücünü, fantastik öğeleri ısrarla kullanmasını, ince alay tekniğini ve şiddet ölçüsünün iyice abartıldığı sıra dışı gösterim şemasını irdeleyeceğiz. O romansal tasarım planında farklılıkları hoşgörüyle karşılama ya da varlığını benimseme biçiminde çoğulcu bir bakış geliştirir. Romanda dikkatimizi çeken ilk özellik birbirinden oldukça kopuk ilişkilerin çeşitli tasarımlar biçiminde okura sunulmasıdır. Vian romanını yapısal ve anlamsal açıdan sınıflandırmanın güçlüğü bu tasarılarını romanlaştırma çabalarından kaynaklanır: Çünkü çoğunlukla arka plandaki bir öykünün alt birimleri biçiminde kurgulanan bu sıra dışı tasarılar, ancak tüm yapıt ele alındığında belirli bir anlam kazanmaktadırlar. O, nesnelere duyarlı kişisinin içe

kapalı yaşantısını kırmızı renk çerçevesinde görüp göstermeyi dener. Ve okurun biraz çaba göstererek önceden tasarlanmış bir metnin içeriğini anlamasını/anlamlandırmasını ve kimi üstü örtük görüntülerin ardındakilere ulaşmasını arzulamaktadır. Toplumsal değişim sürecindeki ilerlemelerin insanların yaşamı ve evreni algılama biçimlerinde de kimi değişimleri açığa çıkardığı bilinen bir gerçektir. Klasikle ile modern, sıradan ile olağanüstü, özdekle metafizik, gerçekle kurmaca, yüceyle bayağının birbirine karıştığı değerler çatışmasında, seçkinciliğin yanı sıra popülizmi de benimsemektedir. Sözgelimi, romanın *On Üç* başlıklı bölümünde, Wolf ve Lazuli yine nesneyi öne çıkaran bir anlatımla, kırmızı deriden eldivenlerle ve meleyişinden henüz ölmediği anlaşılan kuzu derisinden üretilen çift katı botlar içinde zaman makinesinin başında neyi ya da kimi beklediklerini bilmeden dururlar: " *Gözleri kusmamak için kapalı, el yordamıyla kancalarını çözdü ve iç bölmeye yaslanmak için döndü. Topukları aralanmış olarak yeni pozisyonunda bağlandı, kirpiklerini kaldırmaya karar verdi. Yumruklarını çakıllar gibi sıkmıştı. Üst kısımlardan, büyük, parlak ve kavranamayan toz sızıntıları dökülüyor; cansız ışıklarla delinen düşsel gök, sonsuza seğirtiyordu. Wolf'un suratı nemli ve donuktu.*" (K.O, 1995: 49) Bu tasarım planı içerisinde, nesnelin yanı sıra, ön planda ince alay ve şiddet, arka planda özellikle bireylerin toplumsal konumuna, birbirlerine karşı besledikleri önyargılara, dini yaşama biçimlerine ve aileye yönelik derin bir eleştirinin varlığını saptıyoruz. Bu saptamalar anlatı boyunca karşılaştığımız çelişki ve aykırılıklar içerisinde kişisel belleğin izlerini bir tür zaman makinesi aracılığıyla ya da yine zamansal sapmayı imleyen zaman bozumla silerek, romanda soyutlaştırılan göstergelerin yaşamın asıl işleyişi gibi gösterilmesi tasarısıdır. Yani roman kişisi kendini bu şekilde yaşamaya iten şeyin çevresinde yer alan çeşitli nesneler olduğunu ileri sürmektedir. Romanlarında kullandığı dil ve şaşırtıcı imgelerden yola çıkarak şu saptamayı yapmak olanaklıdır: Onun roman anlayışına göre, roman daha çok bir tasarımdır ve gerçeğin kurgusal karşılığı estetik bir değer taşımadığı gibi bireysel tasarılarını yaşama geçirmenin en kestirme yoludur. Ve bu kestirme yolu farklı bir edebiyat estetiği içeriğinde üst kurmaca terimiyle açıklar. Bu yol anlamdan çok, imgeyi ön plana çıkarır: "*Metafiction (üst kurmaca), romanda ve hikâyelerde anlatılanların gerçek gerçeklik değil, kurmaca gerçeklik olduğunu, anlatı dokusu içinde illüzyonu*

kırarak okuyucuya açıklama cesareti gösteren, roman ve hikâye kurgusu içinde zaman zaman veya tümüyle yazma eylemi üzerine açıklamalara yer veren, anlatı içinde anlatının araştırılmasını ve sorgulanmasını yapan eserlerdir." (*Genel Edebiyat Bilimi*, 1999:207) Bu alıntıdan yola çıkarak, Vian romanında önem kazanan asıl unsurun *Kırmızı Ot* ölçeğinde gösterilen çeşitli imge ve onun yansımaları üzerine kurulan özgün ve düşsele yakın öyküleme biçimi olduğunu gözlemleriz. Bu bağlamda, romancı kendi gösterim nesnesini en açık biçimde ortaya koymak adına varlığını silmeyi, ortadan kaldırmayı göze almaktadır. Cansız nesneler karşısında kendi varlığını silmesi romancının soyutlamalar yoluyla nesnelliği yakalamasına olanak sağlar. Bu soyutlama işlemini gerçekleştirme aşamasında, hiçbir engel tanımaz ve nesnelere bir ruh vererek onları bir şekilde canlandırmayı dener: *"Bir çağlayanda, dedi, önemli olan düşüştür, su değil. Wolf başını kaldırdı. İçinde, dedi, olaylar oldukları gibi görünüyor. Hepsi bu.*" (K.O, 1995: 79)

II. İMGE

Geleneksel romandaki anlam, *Kırmızı Ot*'ta pek çok yönden imgesel yapı üzerine temellendirilmektedir. Bu yöntem, sözlük anlamıyla örtüşen ve kimi sözcükler arasında yakın ya da uzak benzerlikler oluşturan bir anlam aktarımını imleyen *eğretilemen*in kullanımını gerektirir: "*Yazar yalnızca imgeler sunar bize, ard arda gelmeleri gerekirken üst üste gelen, birbiri içine giren, savrulan, uçuşan, karışan imgeler. Bu imgelerle romancı gerçeği dile getirecek yerde, bulandırır onu, temel veri olmaktan çıkarır. (...) Eğretileme gerçekte, hiç de suçsuz bir biçim değildir. Zamanın dönek ya da dağın yüce olduğunu söylemek, ormanın gönlünden, acımasız güneşten, vadinin yarığına büzülmüş köyden söz açmak belli bir ölçüde nesnelerle ilgili belirtmeler yapmak demektir: Biçim, durum, boyutlar vb. gibi belirtmeler.*"(*Yeni Roman*,1989:16-105) Vian, yukarıda anılan türden imgeletici eğretilemeleri romanlarında incelikle, uyumsuza ve olağanüstüne anıştırmalarda bulunarak kullanır sözgelimi, gökyüzü bir sandalyenin üzerine çıkıldığında bir ampul kadar, yani elle dokunacak kadar yakındadır. Gökyüzünün yakınlığı ya da uzaklığı, öncesi ve sonrası neredeyse metrik ölçülerle verilir ancak asıl eylem anlatılmaz. *Kırmızı Ot*, Vian'ın daha

önceki romanlarıyla da benzerlik göstermektedir: Gerek anlatım biçimi, gerek dili, gerek konusu ve içeriğiyle onlarla uyum içindeki yapıtta, romancı yine genç bir adamı romanın başkişisi yaparak, okurları, onun duygu ve düşünce evreninde çeşitli şekillerde ve güvensiz bir yolculuğa çıkarmaktadır: " *Ayakta, biraz sersemlemiş olarak Saphir'in dönüşünü bekliyordu. Kısaca her şey böyle başladı. Gün diğerlerinin aynıydı ve sadece deneyimli bir gözlemci, makinenin hemen üzerinde ışıltılı bir çatlak gibi gökyüzünü imleyen ipliksi çizgiyi fark edebilirdi.*" (K.O, 1995: 8)

Yirmi altı yaşında olmasına karşın orta yaşlı biri gibi yaşayıp düşünen Wolf, yukarıdaki sahnede bir zaman makinesinin karşısındadır, makineyi çalıştırıp çalıştırmamak konusunda kararsız kalır. Tanıklık etmeleri için karısını ve Folavril'i çağırır karısı yakında bir yerdedir, onunla birlikte senatör Dupont ve onun dik bıyıkları da. Folavril zamanla kocasının davranışları hakkında gözlemler yaptıkça ve yaşamını nasıl bir yola soktuğunu gördükçe bundan kaygı duyar ve aynı zamanda kendi tutkularını keşfeder. Aşka ve sevgiye, sekse duyduğu arzu sürekli kendini duyumsatmaya başlar ve Folavril'in, Wolf'a karşı tutkusu gün geçtikçe çoğalarak derinleşir. Kırmızı Ot'un yaratıcı gücünü çoğunlukla aykırı düşüncelerinden ve planlı bir şekilde uygulamaya koyduğu çelişkin tasarımlarından alan Vian, öykülerinde kendileriyle ve çevreleriyle uyumsuz kişilere ve onların cinselliği yaşama biçimlerine de çok sık yer verir. Bu çelişkin içeriğin gösteriminde, içinde yaşadığı toplumsal düzene, kadın-erkek ilişkilerine, eğitim dizgesine ve Katolik inancına sürekli olarak eleştirel bir tutumla yaklaşmaktadır. Çelişkin gösterimlerin hem öznesi, hem de nesnesini simgeleyen insan, kendisini ancak dilsel ve bedensel farklarıyla dile getirebilmektedir. Wolf'a göre, yaşam üzücü olmayan boş bir uğraştır ve bir makinenin devinim kazanmadan, yerinde saydığı bekleme modundadır. Saphir, yaşamı coşkulu ve tanımsız niteleyicileriyle tanımlar. Lil'in düşüncesine göre, yaşam bir başlangıçtan çok doğal bir sonuçtur. Folavril'in bu konularda fazla düşünme fırsatı olmamıştır. Dahası, ince alay herhangi bir söz sanatının sınırlarını aşarak başlıca anlatım yolu durumuna yükselir. Bu aykırı gösterimde, Wolf'un yaşamını bir şekilde etkileyen pek çok kişi, kimi niteliklerine göndermeler yapılarak alaycı bir bakışla ele alınmışlardır. Romanda sıra dışı bağlantılar yoluyla, geniş bir düşünce ve tasarım dizgesi kurulması ve bu kurgu

içerisinde göstergelerin özgün bir biçimde ilişkilendirilmesi hedeflenmektedir. Bu yöntemi kullanarak kurgulanan romanda yaratılan çeşitli tasarımlarla okura bir duyum ve düşünce genişliği sağlanmakta ve güçlü bir anlatıma ulaşılmaktadır. Vian'ın anlatımını güçlendiren bileşenlerin başında, oluşturduğu özgün imgeler gelmektedir. Bu Vian'a özgü öyküleme becerisi pek çok yönden gerçeküstücü araç ilkesiyle açı(k)mlanabilir: " *Bu araç, umut, aşk, mutluluk ve kadın gibi simgesel zenginliklerle dolu yaşamın bilinmeyen bir anahtarıdır. Bu zenginliklerdedir her çeşit anlamın çözümü, Breton numaraladığı metinlerden oluşan Poisson Soluble adlı yapıtında çağrışımsal zenginliklerle, bir kadın ile olan ilişkisini, bu ilişkinin uyandırdığı heyecan, mutluluk ve doyumu imgelemsel bir düzlemde anlatır. Sevilen, okşanan bir kadının ardından onun imgesini taşıyan öteki kadınlar, erkeğin ruhsal ve cinsel mutluluğunu sağlar. Breton, yedinci metinde sanatı, aşk ile eşdeğer görürken mutluluğa ulaşmak için heyecanı, sevisel (érotique) heyecanın güzelliğinden ayrı görmeyen Platon'u izler. Gerçeküstücülerde duyumsal zenginlikler yerini cinsel zenginliklere bırakır. Poisson Soluble'de aşk ve sevginin verdiği heyecan en belirgin ve doğal insansal bir duyum olarak sunulur. Bu heyecan, insanın içsel dünyasının tüm gizlerini, sorunlarını, isteklerini elinde tutar. Ne var ki, Poisson Soluble'de karşımıza çıkan kadınlar sıradan aşk romanlarında görülen kadınlardan farklıdır; düş ile yarı düş-uyanıklık arasındaki bağıntıyı sağlayan, aşkla mutluluk kapılarını aralayan, isteklerimiz, heyecanlarımız kadar çabuk ve sık değişen imgelemsel dişi varlıklardır.*" (*Yazın Akımları Özel Sayısı*, 1981:278) Romanın, *Üç* başlıklı bölümünde, dördü Saphir, Folavril, Lil ve Wolf bir masanın etrafında toplanmışlardır; karşılıklı konuşmalardan anladığımıza göre, ortamda yine hızlı ve sık değişen bir bakış egemendir. Romanda öykülenenin tersine Saphir, Folavril'e, Lil'de, Wolf'a aşıktır. Karşılıklı konuşmalarda saçma sorulara, bilinçaltının karanlıklarında verilen yine saçma yanıtlar göze çarpar, sözgelimi, ekmeği ver, isteğinin karşılığı bıçağım yok tümcesidir; sanrılar sıradan gerçeklikler şeklinde gündelik yaşama katılır. Sözgelimi, romanın *yirmi bir* başlıklı bölümünde Wolf, Lazuli'ye yer altı geçitlerinden geçmeyi önerir. Bu amaçla yol üzerindeki ilk eve girerler. Bu evden geçitlere kolayca ulaşılmaktadır. Ancak tek engel bekçidir, onu da saf dışı bırakmak zor olmaz çünkü bekçinin tek dişi kalmıştır. Bu bölümde varlığı en belirgin nesne bir

zaman makinesidir. Wolf sürekli olarak bu makineye ne zaman gireceğini sorar. Sözü edilen zamanda yolculuk tasarısıdır: "*Wolf, makinenin karanlığın içinde kendisini beklediğini düşünüyor, kendine bir daha ne zaman makineye gireceğini soruyordu. – Kafesin dikmelerinden sızan bir sıvı var, dedi Wolf. – İnerken yüzünüzde olandan mı? Şu siyah, yapışkan şey mi? – İnince siyahlaştı. İçerde kırmızıydı. Kırmızı ve kurumuş kan gibi yapış yapış.*" (K.O, 1995: 79) Bir çiçekteki solgun renkler ya da bir böcekte kanatlar nasıl doğrudan bir şey anlatmıyorsa, karşılıklı konuşmalar arasında çeşitli sözcük oyunlarının denenmesi yoluyla yeni bileşkeleri gösteren bu öyküler de, tek başlarına bir şey anlatma amacını taşımamaktadırlar. İmgeler, daha çok soyut bir resim ya da bir masal havası yaratan bağımsız görseller durumundadırlar.

III. VIAN'DA KIRMIZI RENK YİNELEMESİ

Romana ismini veren kırmızı renk niteleyicisine simgesel olarak çeşitli anlamlar yüklemek olanaklıdır; sözgelimi, kırmızı renk hemen her kültürde yaşamsal ilkenin temel bileşeni olarak kabul edilir. Gücün, cesaretin ve cinsel kışkırtıcılığın simgesi olan kırmızı renk, özünde ateşin ve kanın rengini taşımaktadır. Tasarlanan kırmızı rengin donuk ya da parlak olmasına göre kazanacağı anlamlar farklılık gösterebilir: " *Gerçekte, soğukkanlılığın kırmızılığındaki bu çok anlamlılık gizli bir şekilde ortaya çıkar: O yaşamın olmazsa olmaz koşuludur. Yaygın bir biçimde ölümü simgeler. Adet gören kadınları ilgilendiren yasakta bundan ileri gelir: Onların dışarı attığı kan kirlidir, birikmiş kanını boşalttığı gün dölyatağından geçtiğinde temiz kan, kirli kana karışır. Bu kadınlara dokunmak yasaktır ve çok sayıda toplulukta bir süreliğine uzak kaldıkları topluma yeniden katılmadan önce kirlerinden arınma sürecini tamamlamak zorundadırlar.*" (*D.S*, 1990: 833) Kırmızı rengin sık kullanımından kaynaklanan aykırı ve karşıt imgeler romanın tümü üzerinde baskındır. Vian, kimi kez, bir arada kullanılmaları olanaksız sözcük ve sözcük guruplarını sarsıcı bir biçimde yapıtın odağına yerleştirir. Geleneklerin etkisiyle toplumca doğal olduğu varsayılan yerleşik anlayışlara kendince karşı çıkar. " *Sağdaki dikme boyunca, toprak bir testinin bombeli çeperlerinde erimiş çakıl taşı sızıntısına benzeyen parlak, loş bir iz fark etti. Durdu, kayışlarını bağlayıp parmaklarıyla sıvıyı dikkatle yokladı. Yapış yapıştı. Elini kaldırırken, ters ışıkta,*

işaret parmağının ucunda asılı duran, koyu kırmızı bir damla fark etti. Damla toplandı, armut biçimini aldı ve zeytinyağı gibi akıp uzayarak parmağından süzüldü. "(K.O, 1995: 48-49) Romanda insanların önceki yaşamlarına değgin izler bulmak olanaklı değildir. Bu bakış açısı, okur üzerinde her şey bugün başlamış, roman şu an yazılıyormuş izlenimini uyandırır. Romanı oluşturan öyküler geçmişte bir yerlerde, bilinçaltında kayıt altına alınmış birbirinden kopuk ya da başka bir kimlik altında yaşanmış başkalarına ait anımsamalar şeklinde gösterilir. Vian'ın diğer romanlarında da görmeye alışkın olduğumuz türden sayıklamalar/masalsı anlatımlar *Kırmızı Ot*'un da olay örgüsünü oluşturur. Wolf, Varoluşçularda gözlemlediğimiz şekliyle, nesnenin aniden ortaya çıkışı karşısında nedensiz bir biçimde korkuya kapılır ve bir ağaç dalının gelgitleri arasından sızan ışığı sanki ilk kez görüyormuş gibi şaşkınlıkla izler. Öykülenen olaylar gerçek zaman dilimlerinin ötesinde, başka özel alt bölümlere ayrılmış bir şekilde aktarılır, yani zamansal planın yapısı da bilinen kuralları alt üst etmeye yöneliktir. Bu yapıyı, romanlaştırma ilkeleri arasında insanın iç dünyasının tüm gizlerini açığa çıkarma niteliği bulunan üst kurmacanın derin anlamı gösterme tasarısına bağlayabiliriz.

Romana ismini veren bu koyu kırmızı renkli sıvı kimi kez kandır, bu nedenle yapışkan bir sıvı biçiminde gösterilmektedir. Yaşamsal gerçekleri birebir gözlemlediği gibi, deneyimli bir gözlemci titizliğiyle güzellikten ve estetikten arındırılmış bir biçim ve içerik altında öyküler. Sözgelimi kadınlar, Vian kadınları öyle uzun uzadıya tasarlanmış ve gereksiz ayrıntılarla zaman yitirmezler: Yaşam karşısında tavırları açıktır; süse, gösterişe önem vermezler. Aşka bakış biçimlerini, aşkı yaşayış biçimlerini, kadın cinselliğini, kadınların evliliğe bakış tarzlarını ve birliktelik anlayışlarını umarsızca yazar: " *Diri parmakların, ağzını ararken yüzünü okşadığını ve dudaklarının arasından bir kiraz kaydırdığını hissetti. Kirazı kıtır kıtır yemeden önce birkaç saniye ılınmasını bekleyip, oynak çekirdeği kemirdi. Folavril yanı başındaydı, bedeninin aroması toprağın ve otların kokusuna karışıyordu* "(K.O, 1995: 20)

Kırmızının birlikte kullanıldığı ot isminin erillik, verimlilik, sağaltıcılık ve zenginlik anlamları taşıdığı dikkate alındığında, *Kırmızı Ot* isminin özenle seçildiği yargısına ulaşırız. Romanda kırmızı otun izini sürdüğümüzde daha ilk

sayfada karşımıza çıkar; Wolf'un ayakları ısırgan otuyla sarılı, ülkenin kırmızı otunun arasından geçerek Carré'ye ulaşan tuğla yola varır. Burada, Wolf'un üzerinde gezindiği yolun tuğladan, yani kırmızı olması dikkat çekicidir. Saphir Lazuli sürekli olarak kızıl bir iş tulumu giyer ve bu tulum kızıl bir mayısböceği gibi hareket etmektedir. Wolf, romanın tümünde kırmızı bir otun ortasında oturur ya da ayakta bekler: " *Ama Wolf'un düşünceli gözleri, kırmızı otun ortasında düşlüyorlardı.*" (*K. O*, 1995: 8)

Romanı okurken akla sürekli kırmızı/kızıl/pembe/turuncu/yeşil/siyah/beyaz renkler arasındaki ilişkiyi sorgulama düşüncesi gelir. Vian'ın sıra dışı, uyumsuz gibi gösterilen tarzının, sözcük oyunlarıyla yüklü, mevcut dizgeye yönelik saldırgan yazma biçimini gözlemledikçe, onun bilinçli bir şekilde kızıl tonlu renkler üzerine vurgu yaptığını anlarız. Roman özellikle, kırmızı/kızıl renkler etrafında kuruludur ve bu renkler her koşulda şiddeti çağrıştırırlar. *Kırmızı Ot*'da, daha romanın başlangıç tümcelerinde bu kullanımı görmek olanaklıdır: " *Kırmızı bulut gurupları, sıcak demirin suyun içindeki ürpertisini andıran, hafif bir fısıltıyla, teker teker sönüyordu.*" (*K.O*, 1995: 16) Onun romanında diğerlerine baskın olan duygu, karamsarlık ve mutsuzluktur. Metinler çözümlendiğinde, karamsarlık duygusunun çoğunlukla dıştan kaynaklandığı görülmektedir. O, bir birey olarak içinde yer aldığı toplumla ters düşmekte ve onun insancıl yanları söz konusu edildiğinde hiç durmadan kuşkularını dile getirmektedir. Vian aşk, tutku, cinsellik, sevgi gibi izlekleri kullanırken hayvanları, kimi zaman da nesneleri işe katarak vurucu/sarsıcı eğretilemeler yapmayı yeğler. Aşk, hayvanların insanlara ve insanların hayvanlara duyduğu tutku ya da sevgi kırmızı renk niteleyicilerine eklenerek romanda eğretileme amacıyla kullanılır: " *– Buna ihtiyacın var. İyice göbeklendin. Tüm tüylerini yitireceksin, kırmızı ve iğrenç olacaksın.*" (*K.O*, 1995,24)

Kırmızı Ot'da, yüz adım ötede bulunan nesne, gerçekten de gökyüzünün çelik gri dokusunu parçalara ayırır, hayvanlar ve nesneler gerçekten konuşur, imge, imge olmaktan çıkarak gerçeğe dönüşür. Vian, tüm bu imgeletici eğretilemeleri soğukkanlı bir şekilde ele alır, aşırı sakindir ve yaşanılan dünyaya ait hiçbir varlık ya da gösterim nesnesi onu şaşırtamaz. Gelenekseli, inancı,

varlığı, güzelliği göstermeye yönelik tüm nesneler sıralı sırasız ortaya çıkar, kimi zaman da, varlığı/yokluğu herkesçe algılanan gerçeklik açık bir biçimde kötü ve yanıltıcıdır. Yalnızca nesnelerin varlığı ya da yokluğu değil, aynı şekilde duyguların saklanıp, açığa vurulması da öykünün akışını değiştirmeye yeterli olur: Lil ağlayarak, yani duygularını dışa vurarak, onları başkalarıyla paylaşarak ya da zayıflığını kanıtlamaya çalışarak var olacağına inanır. Bunu başarmak için yüzünü kuştüyü yumağının ardına gizlemek ve duygularını bastırmak ister ancak bunu başaramaz sıkıntılı da olsa başkalarına karşı sevimli ve neşeli görünmek zorundadır. *Kırmızı Ot*'un, *dört* başlıklı bölümünde Wolf aynadaki görüntüsüyle baş başadır, dahası onunla konuşur:" *Orada bir köşede, dört ayak üzerinde duran, cilalı gümüşten bir ayna vardı. Wolf kendisiyle erkek erkeğe konuşmak için aynaya yaklaştı, yüzü metalin karşısında boylu boyunca uzandı. Önünde, gümüş bir Wolf duruyordu. Varlığından emin olmak için, ellerini soğuk zeminin üzerine bastırdı. – Neyin var? Dedi. Görüntüsü bilmediğini belirten bir hareket yaptı.*" (K.O, 1995: 22)

Wolf ve Senatör, birlikte plouk diye bir oyun oynarlar; romanda öykülendiği kadarıyla plouk oyunu, sopalarla bilyelere vurularak oynanır: " *Bilye çok yükseğe uçmuştu ve çizdiği kızıl duman izi, gökyüzünde uzayıp gidiyordu.*" (Vian, 1995: 28) Folavril aracılığıyla genç bir kadının tutkularını, aşka ve sevgiye olan gereksinimini dile getiren Vian, bu romanında da kadının tutku ve duygularını, sekse ve aşka olan arzusunu büyük bir açıklıkla ele alır. Ama aynı zamanda olaya kendi bilinçaltını da ekleyerek kadının cinselliğinin karşısına çıkan engelleri, baskılayıcı durumları ve en önemlisi de evlilik kurumunu masaya yatırır.

Nesnel, yinelemeli ve [illegible]ik niteleyicileriyle açımlanan yeni roman arayışının etkileri Vian'ın tüm yapıtını biçimlendirir: Sözgelimi, içinde yaşadığımız ortamdakinden tümüyle farklı bir anlayışa göre kurulmuş bir içyapı *Kırmızı Ot*'un ana olay örgüsünü oluşturur. Roman otuz beş başlıktan oluşur. Romanın *beş* başlıklı bölümünde Wolf ve Folavril yataktadırlar sonra birdenbire yatakta bir hayvan belirir, yumuşak bir hayvan. Önce ne olduğunu anlayamazlar, sonra bu hayvanın yeni doğmuş bir köstebek yavrusu olduğunu anlarlar. Bebek köstebek hareket etmez ama canlıdır. Yani köstebeğin canlı olduğunu ona

dokunarak ve duyarak algılarlar. Bir süre sonra köstebek *beyaz safir, kırmızı* gözleriyle kimi sesler çıkarır. Wolf ayağa kalkar ve köstebeği Folavril'in göğsüne koyar. Burada seçilen yavru köstebek imgesi, köstebeğin çağrıştırdığı olumsuz anlamları anımsayacak olursak aslında olumlu bir anlam taşımaz. Ancak bu kadar olumsuz bir imgenin bile yavrusu özünde bir saflık ve suçsuzluk taşıyor gibi gösterilir. Köstebek imgesinde bir başka eğretileme yapılarak nesneleri görmeden onlara dokunmanın güzelliği/büyüsü üzerine vurgu yapılır. Seçili alıntıda gördüğümüz gibi, bir yandan mevcut toplumsal algılayış ve onun değer yargıları sarsılmakta, öte yandan eskiyi yadsıyan vurucu ve sarsıcı imgelerle yeni düşünceler ön plana çıkarılmaktadır: "- *Yanı başımda yumuşak bir hayvan var.*

- Sağ ol!..., dedi Folavril. Çok sessiz, güldü.

- Sen değilsin, dedi Wolf. Seçebiliyorum. Bir köstebek bu... Ya da bir bebek köstebek. Hareket etmiyor, ama canlı... Bak, okşadığımda çıkardığı sesi dinle. Bebek köstebek hırıldamaya başladı. Küçük kırmızı gözleri, beyaz safirler gibi parlıyordu. (...)

– Köstebeklerle kaplı olarak uyanacağız, dedi Folavril. Kısık, ağırbaşlı ve biraz buğulu gülüşüyle yeniden güldü.

— Ot güzel kokuyor, dedi Wolf. Ot ve sen. Bir sürü çiçek var. Hangisi müge kokuyor? Artık müge de kalmadı." (Vian, 1995: s.22)

Köstebeklerle kaplı olarak uyanmak eyleminden yola çıkan Vian, *Kırmızı Ot*'ta, şiirsel, fantastik, alaycı, sarsıcı ve kimi kez kırmızı niteleyicisinin öncülüğünde yüzeye vuran saldırgan imgeler kullanarak toplumu ve toplumsal bilinci eyleme geçirmeyi hedefler ve bu işlemi bir kez daha Jean-Paul Sartre'ın eylem planına sonuna dek bağlı kalarak yapar: "*Kendi yaptığından zevk alarak sınırsız bir özgürlük istemekte, şöyle demektedir: 'Ne zaman kabul edeceksiniz ki, bir insan hem Temps Modernes dergisinde yazar hem de varoluşçu olmayabilir, hem uydurma haber verir hem de her zaman bunu yapmayabilir? Ne zaman özgürlüğü kabul edeceksiniz ?*'"(Vian, *Bütün Ölülerin Derileri Aynıdır*, 2006: 6)

Romanda çiçekler üzerine yapılan vurgu *on sekiz* başlıklı bölümde de yinelenir. Bu bölümde Lil tuvalet masasına oturmuş tırnaklarını düzeltmektedir; tırnaklarının yumuşaması, diplerindeki beyazlığın olması gereken noktaya gelmesi için ellerini gündüzsefası çiçeği suyuna batırır. Sonra çiçeklere ek olarak böcekler devreye girer. Kınkanatlılar tırnakları ince toza dönüştürerek kazırlar, temizlerler ve inceltirler. Bu öykülemelerden yola çıkarak şu düşünceyi ileri sürebiliriz: Roman kişisi, bireysel varlığını oluşturan özgürlük düşüncesini, başkalarının olası saldırılarından korumayı denediğinden; ötekilerin varlığı, onu sürekli olarak rahatsız eder: " – *Ayrı ayrı bir sürü şey var. Narinliğimi yenme arzusu, onu aileme borçlu olma duygum ve bedenimin onu olduğu gibi bırakma eğilimi. Gördüğünüz gibi komik, yerleşik düzene karşı savaşım gururla başlamıştı. Eğer o ayna da kendimi komik bulmasaydım... Dış görünüşümün çirkinliğiydi gözlerimi açan. Bazı aile eğlencelerinin apaçık çirkinliği, tiksintimi doruğa çıkardı (...)Ama biri geçerken aile medeniyetinin tüm bu biçimleri, kaşıklar, alüminyum taslar, hepsi başımı döndürürdü; her şeyi kırmızı görür, hemen tabağımı bırakıp başka bir yerde olduğumu düşünmek için fiyar veya bana mekanik bir erkeklik veren, boş otomobilin direksiyonuna geçerdim ." (K.O, 1995: s.60)* Alıntıda da görüldüğü gibi, çoğu kez birlikte kullanılmaları yadırganacak sözcük ve sözcük guruplarını (*Bazı aile eğlencelerinin apaçık çirkinliği, tiksintimi doruğa çıkardı.*) akıl almaz bir beceriyle kullanır. Her şeyi kırmızı görmek eylemi diğer eylemlerin önüne geçerek yaşamsal bir önem kazanır. Her zaman başka yerlerde, ülkelerde olmayı düşler. Her şeyi kırmızı görmesi ya da görmeyi arzulaması bu fanteziye dayanır. *Kırmızı Ot* üzerinde hiçbir düzenleme ya da düzeltme yapılmaksızın yazılmış ve yayınlanmış bir roman izlenimi uyandırmaktadır. Çünkü romancının sürdüğü hızlı yaşam ona geriye dönerek eksikleri düzeltme olanağı vermemiştir. Lukacs'a göre bu durum tam bir *paranoya*dır: " *Dünyaya aslında sahip olmadığı bir anlamın yakıştırılması paranoyadır ve Lukacs'a göre deli figürü de roman kahramanının prototipidir. Paranoyak kahramana göre, insanın hedefine ulaşmasını önleyen, herhangi bir aşkın varlık ya da yabancılaşmış düzen değil, yine bu dünyaya içkin olan bazı olumsal/rastlantısal kötü güçlerdir.*" (Lukacs: s.18) Bu bağlamda, anlatıya canlılık ve hız kazandıran kimi romansal kuruntuların yanı sıra, kullanılan biçemin ritmi düzensiz ve sıra dışı bir seyir izler. O bir

paranoyak ya da çılgın değilse bile huzursuz bir kişilik olarak karşımıza çıkar. Sözgelimi, çoğu kez cinsel ilişkiye girdiği kadınlarla gerçek anlamda bir ilişki kuramaz. Çünkü toplumun kullandığı değerler dizgesini kendince bozmayı denemektedir. Ya da sürekli olarak dışında kalmayı yeğlediği bir yaşam biçimine sonuna dek bağlı kalarak ve olayları dışardan bir tanık kimliğinde gözlemleyerek toplumsal ilkeler ve onların değer yargılarına alaycı bir bakışla yaklaşır. Zizek, bu alaycı bakışı kinizm diye isimlendirir: " *Kinizm halkın, alt tabakaların, resmi kültürü ironi ve alay yoluyla reddetmesini temsil eder: Klasik kinik işlem, egemen resmi ideolojinin tumturaklı laflarının – o ağırbaşlı, ciddi havalarının- karşısına gündelik sıradanlığı çıkartmak ve bunlarla alay etmek, böylelikle de ideolojik lafların yüce soyluluğunun ardında gizlenen bencil çıkarları, şiddeti, kaba iktidar hırsını teşhir etmektedir.* " (ZİZEK, *İdeolojinin Yüce Nesnesi*, 2002: 44.) Bu anlamda Vian'ın roman kişileri bu tür iki yüzlülük tavrını sürdürerek kendi toplumsal konumlarını garanti altına alma yolunu seçerler. Bu durum iç ve dış gerçeklik düzleminde, belirli ölçüde ince alayı kullanarak bireyle ve onun çevresinde yer alan nesneler arasındaki duvarların kaldırılması amacını taşımaktadır: " *Wolf karanfili koparmak için eğildi, karanfilin tadı çarptı ve sersemletti onu. Elinden kaçırdı. Karanfil kurudu, rengi toprağın rengiyle karıştı .*" *(K.O, 1995: 42)*

Yine romanda oluşturulan kurgusal evren ve onun kendine özgü koşulları *Kırmızı Ot*'un başkişisi Wolf'a bir tür zaman tünelinden geçerek geçmişini ve onun kötü izlerini silme olanağı sağlar. Wolf yaşadıklarını ve tanık olduklarını sanki ilk kez görüyor ya da yaşıyormuş sanısına kapılır. Wolf'un yaşadığı tüm duygusal ilişkileri yeniden gözden geçirme arzusu metnin ana olay örgüsünü oluşturur: " *Altın bir ızgaradan geçtiler, her şey lüksleşmişti. Evlerin cepheleri türkuaz veya pembe lavla, topraksa limon sarısı yumuşacık kalın bir kürkle kaplıydı. Sokakların üzerinde, hayal meyal seçilen ince, kristal cam kubbeler ve su vardı. Parfümlü gazla çalışan sokak lambaları, önlerindeki renkli tele-ekrandan, siyah kadife kaplı, soluk griyle ışıklandırılmış, süslenme odalarında oturanların hareketlerinin izlenebildiği evlerin numaralarını aydınlatıyorlardı.*" (Vian, 1995: s.70) Alıntıda da gözlemlediğimiz gibi, roman kişisi tuhaf bir biçimde, üzerinden geçtiği ızgaranın altından üretildiğini ve her şeyin lüksleştiğini keşfeder. Sokak lambaları parfümlü gazla çalışır. Ve tüm bu

örnekler sözünü ettiğimiz evreni yeni bir gözle görme arzusu ve nesnelere yeni anlamlar yükleme düşüncesine açıklık getirmektedir. Üstelik tüm bu duyumların koşullara bağlı olarak farklılık göstereceği gerçeği de göz önünde bulundurulduğunda, sınırlı bir gözlem her durumda aynı geçerliliği taşımayacaktır. *Kırmızı Ot*'ta, Wolf ve arkadaşları arasında geçen karşılıklı konuşmada açığa çıkarılmak istenen iletişimsizliğin ulaştığı uç boyutları açıkça gözlemliyoruz:

"- *Ekmeği yolla, dedi Wolf.*

Karşısında oturan Saphir sağ kolunu uzatıp sepeti aldı ve sol koluyla ona uzattı.

- *Neden olmasın.*

- *Bıçağım yok, dedi Folavril.*

- *Tüy kalemi ver bana, diye cevapladı Lil.*

- *Bilyeler nerede, diye sordu Saphir. Sonra bir süre durdular, çünkü rosto için bu kadar sohbet yeterliydi.*" (K.O, 1995: 14)

Wolf çekmeceyi açar ve hazırlanır, daha sonra bilinmeyen bir kapıyı açar ve içindeki levyeyi çeker. Bir kafese girer ve kapı üzerine kapanır. *Yirmi üç* başlıklı bölümde sözü edilen aygıtın bir zaman makinesi olduğu açıklık kazanır. Makinenin ibresini maksimuma ayarlar ve bu şekilde zamanın akışını hissetmez. Makine durduğunda artık başka bir yerde, Bay Perle'den ayrıldığı büyük caddenin yukarısındadır. Aynı makine romanın 83. sayfasında bir kez daha karşımıza çıkar:" *Makinenin yanından geçerken, Wolf durdu.*

— *Sen yalnız git. Ben tekrar makineye giriyorum. Lazuli sessizce uzaklaştı.*" (K.O, 1995: 83–84)

Oldukça ilgisiz gösterimler birbirini izler, vardığı yerde Bay Brul diye biri onu beklemektedir, üstelik beş dakika geciktiğini söyler. Gizli bir görev almış gibi davranan Brul, Wolf'tan bir formu doldurup, rahip Grille'e götürmesini, sonra geri dönmesini ister. Wolf aldığı komutları uygular. Rahip Grille, yine anlaşılmaz bir şekilde Wolf'a, tanrının fotoğrafını gösterir. Resimdeki Tanrı

şaşırtıcı bir şekilde, Wolf'un eski sınıf arkadaşlarından biri olan Ganard'dır. Bu bölümde Wolf çocukluğunda aldığı din eğitimini sorgular ve onu acımasızca eleştirir. Eleştirilerinin çoğu dinin çocuklara öğretiliş biçimi ve din adamlarının yanlış davranışları üzerinedir. " *Dininizin kalıpları hayal kırıklığına uğratmıştı beni. Çok temelsiz. Yapmacık, küçük şarkılar, güzel giysiler... Katoliklik ve müzikal, ikisi birbirinin aynı.(...) Lehte veya aleyhte sebepler yok. İnanılır veya inanılmaz. Kiliseye girmekten hep rahatsız olmuşumdur. Babam yaşındaki adamların, küçük bir çekmecenin önünden geçerken bir dizleri üzerine çömelmelerini görmekten hep rahatsız oldum*" (K.O, 1995: 89) Yine tuhaf bir biçimde, Wolf'un gerçek yaşamındaki eski okul anılarında düzenlenen oyunlarda tanrı rolünü oynayan öğrenci genellikle Ganard olur.

Bu Vian romanında, diğerlerinden farklı olan gösterim kişisi/nesnesinin daha çizgi ötesi bir yaklaşım sergilemesidir. Çünkü Wolf insanlara ve nesnelere iğrenme ve tiksintiyle yaklaşmaktadır. Eylem planında, öykülenen durumların tümünde sergilenen kişisel eylemler en aza indirgenmiştir. Deyim yerindeyse, kişisel tutumlara, yanılgılara, gündelik yer değişimlerine ya da anlamsız sözlere dayanmaktadır. Sözgelimi, romanın *yirmi beş* başlıklı bölümünde, Wolf zaman tünelindeki yolculuğunu sürdürür. Brul eğitiminden, anne babasına dek tüm kişisel geçmişini anlatır ve sorular sorar. Wolf'un babasına ait eski bir heykelcik gösterir niye eğitimini tamamlamadığını sorar. Wolf bahane olarak o zamanki koşulları gösterir. Bu bölümde de, öncekiler gibi Wolf, Brul'ün denetiminde, geçmiş yaşantısını sorgular neyi eksik bırakmış? Hangi konuda başarılı olmuş? Bu tür soruları yanıtlamayı dener. Brul tıpkı bir psikiyatr gibi, Wolf'ü dinler, sorduğu sorularla onu yönlendirmeye çalışır: " – *Şu eski masaya bakın. Eğitimi çevreleyen her şey bunun gibi. Kirli, tozlu eski şeyler. Bozuk boyaya düşen resim. Toz ve sinek pisliğiyle dolu lambalar. Her yerde mürekkep. Çakıyla kazılmış masalardaki delikler.*" (Vian, 1995: s.97)

Sonra bir sanrı görüyor ya da düşte sayıklıyormuş gibi bulunduğu durumdan uzaklaşır ve gözlerini açar, şimdi hipnozun etkisinden öte farklı bir uzamda yer alır. Fakat bulunduğu ortam değişse de onun gördüğü sanrılar değişmez; bu kez Lazuli'yle, Folavril yataktadırlar. Yatağın ucunda, siyahlar içinde ve üzgün bir biçimde onlara bakan bir adam görürler. Lazuli bir bıçak

darbesiyle adamı öldürür, ancak her defasında adam yeniden karşılarına dikilir, çünkü bir düş yaratığıdır. Bir süre sonra yatağın ucu bu adamın cesetleriyle dolar taşar. Folavril bir süre sonra bu adamların hepsinin Lazuli'nin aynısı olduğunu anlar. Sonra cesetler hızla erimeye ortadan kaybolmaya başlarlar. Bu türden anlatımlar öldü sanılan her nesnenin aslında canlı olduğunun göstergesidir; nesnelerin canlılığı bir şekilde devinim durumunda olduklarını simgeler. Bu yöntemle, evrenin simgesel yanı gösterilmektedir: " *Bay Brul hafifçe suratını asmışa benziyordu, uzun burnu hafifçe kırıştı. – Hepimiz yıpranıyoruz... Dedi. – Evet, şüphesiz; ama bu şekilde değil. Pul pul dökülüyoruz... Bizim yıpranmışlığımız merkezden geliyor. Daha az çirkin. – Yıpranma bir kusur değildir. – Kusurdur. Yıpranmaktan utanmak gerekir. – Ama herkes böyle. – Ne önemi var, bunu yaşamış olduktan sonra. Ama yaşama yıpranarak başlıyoruz, işte ben buna karşı koyuyorum." (K.O, 1995: 97)* Gerçekten de, Vian'ın da dile getirdiği gibi roman kişisinin ve onu çevreleyen ruhsal evrenin örtüştüğü bu aşamada romancı tanrısal esinle, büyüyle, duyum arasında yer alan görüngü ve fizikötesinde yer almaktadır.

Otuz bir'inci bölümde, Wolf kumsaldadır, bir kez daha anlaşılmaz bir biçimde kumsalda kendini bekleyen iki kadın görür, bunlar Hélois ve Aglaé'dirler. Kadınlar, Wolf'u aşk konusunda sorgulamaya geldiklerini söylerler. Wolf, bir din adamına günah çıkarır gibi, kadınlarla, kendi arasında yaşanan aşk konusundaki deneyimlerini paylaşır: " *– Hoşuma giden bir kadın gördüğümde, bunu ona söylemek asla aklıma gelmez. Çünkü eğer ben o kadını istiyorsam, bir başkası da benden önce onu istemiş olmalı diye düşünürüm. Kuşkusuz, benim kadar sevilesi başka birinin yerini almaktan korkarım.*" (K.O, 1995: 123) Bu bölümünde sonu bir kez daha, roman kişisinin gördüğünü varsaydığı düşten uyanmasıyla sona erer, uyandığında kırmızı bir otun ortasında ve yalnızdır.

Otuz üç'üncü bölümde sorguyu tamamlamak üzere Carla isminde bir kız çıkagelir. Ona da kendini rahatsız eden kişiler ve nesneler sorulur ve onlardan kurtulmak arzusu anlatılır. Boris Vian'da kanlı sahneler ve aşırı şiddet söz konusudur. Bu şiddet gösteriminin en belirgin örneği romanın *yirmi* başlıklı bölümünde yer alır. Wolf ve Lazuli yolda iki denizciyle çarpışırlar. Denizciler

Sandre ve Berzingue onlara oyun yerinin nerede olduğunu sorarlar, Wolf biz de oraya gidiyoruz, bizi izleyin diye, yanıtlar. Söz konusu oyun ağır şiddet içermektedir. Oyunda yer alanlar elleri bağlı ve çıplak ayakta dururlar. Karşılarındaki oyuncular içinde ince kanatma iğnelerinin bulunduğu sopalarla insanların neresine geleceğine aldırmadan üflerler. İlk kez tanıştıkları iki denizciyle böyle bir oyunu oynamaya giden Wolf ve Lazuli bir yandan da aralarındaki iletişimi bir şekilde sürdürmek için saçma sapan konular üzerine konuşurlar:

" – Evet, dedi Sandre. Aslında durmadık.

- Bu nerede olduğunuzu açıklamaz, dedi Lazuli.

- Çukur adalarını gördük, dedi Sandre, orada üç gün kaldık. Wolf ve Lazuli onlara saygıyla baktılar.

- Nasıldı? Dedi Wolf.

- Çukurdu, dedi Berzingue.

- Hastir! Dedi Lazuli." (K.O, 1995: 75)

IV. SONUÇ

Sonuç olarak, Vian, *Kırmızı Ot*'taki nesnel tasarımlar aracılığıyla özellikle betimleyici öyküleme yolunu seçmiştir. Romanın son bölümlerinde bir nesnenin üzerini örten örtüleri kaldırır gibi anlatı boyunca gizli kalan yanları açığa çıkarma arzusu taşıdığını saptadık. Romanda kullanılan ağaç, ot, böcek gibi doğal ya da simgesel nesneler de kişilerin fantezilerinin göstergeleridirler. Vian, bu fanteziyi canlı tutabilmek için romanda yer alan her nesneyi özenle seçer. Bu açıdan yaklaşıldığında her nesne kendi başına imgeyi oluşturabilir. Belli bir aşamadan sonra nesneler, yokluğun yarattığı boşluğun yerini

doldururlar. Nesnenin yokluğunda varlık da ortadan kalkar ya da edilgen ve devinimsiz bir görünümde karşımıza çıkar. Kırmızı Ot'ta duyumsanan bu varlık/yokluk sorunsalı zamana ve onun ilerleyişine karşı durarak/ zaman makinesi yardımıyla aşılır. Çalışmanın sonunda, Vian'ın varlıklar ve nesneler arasındaki derin ilişkiyi tasarlarken nesnenin ve insanın dönüşümünü sağlayan kırmızı rengi ve buna bağlı olarak şiddeti kurgusal planda nasıl başarıyla kullandığını gözlemliyoruz.

KAYNAKÇA

AYTAÇ, Gürsel (1999) *Genel Edebiyat Bilimi,* Papirüs Yayınevi, İstanbul.

BUDAK, Selçuk. (2003) *Psikoloji Sözlüğü*: Bilim Ve Sanat Yayınları. Ankara. CHEVALIER, Jean, Alain Gheerbrant. (1990) *Dictionnaire des Symboles*, Editions Robert Laffont S.A. et Editions Jupiter, Paris, onzième réimpression.

GENCAN Tahir Nejat, EDİSKUN Haydar, DÜRDER Baha, GÖKŞEN Enver Naci. (1974) *Yazın Terimleri Sözlüğü*, TDK Yayınları, Ankara.

GREIMAS, Algirdas, Julien et COURTES, Joseph. (1979) Sémiotique, *Dictionnaire Raisonné de la Théorie du Langage*, Classiques Hachette, Paris.

İNCE, Özdemir.(2001) *Şiir ve Gerçeklik,* İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

KIZILÇELİK, S. Ve Y. Erdem (1992). *Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü,* Konya: GöksuMatbaası.

LUKACS, Georg. (2003) *Roman Kuramı,* Cem Soydemir çevirisi, Metis Eleştiri, İstanbul. MENNAN, Zeynep. (2002*) Günlerin Köpüğünde renkler ve çağrıştırdıkları*, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi / Cilt: 19 / Sayı: 2 / ss. 75-99.

MICHAUD, Yves. (2000), *Şiddet*, çev. Cem Muhtaroğlu İletişim Yayınları, İstanbul.

ROBBE-GRILLET, Alain. (1989) *Pour un Nouveau Roman*, Editions de Minuit, 1963, Paris, *Yeni Roman*,(Asım Bezirci çevirisi), Ara Yayıncılık, İstanbul.

VIAN, Boris. (1995) *Kırmızı ot*, Ayça Sezen çevirisi, Altıkırkbeş yayınları, İstanbul.

VIAN, Boris.(2006) *Les Morts ont Tous la même Peau*, Bütün Ölülerin Derileri Aynıdır, Z.Zühre İlkgelen Çevirisi, İthaki Yayınları, İstanbul.

VIAN, Boris. (1962) *L'Herbe Rouge et L'Arrache-Coeur*, Paris, Societé des Edition, J.J.Pauvert.

VIAN, Boris. (1996) *L'Automne à Pékin*, Paris, Edition de Minuit.

VIAN, Boris. (1973) *L'Ecume des jours*, Paris, Collection 10/18, U.G.E.

TÜRK DİLİ. (1981) Aylık Dil ve Yazın Dergisi. (Ocak–1981) *Yazın Akımları Özel Sayısı,* Sayı:349, Ankara.

ZİZEK, Slavoj. (1989) *The sublime Object of Ideology*, Verso, *İdeolojinin Yüce Nesnesi.* (2002) Tuncay Birkan Çevirisi, Metis, İstanbul.

ARTHUR CONAN DOYLE'UN *MUSGRAVE TÖRENİ* ADLI HİKÂYESİNİN GÖSTERGEBİLİMSEL BİR ÇÖZÜMLEMESİ

Sezgin TOSKA

ÖZET:

Bu çalışmada Arthur Conan Doyle'un Musgrave Töreni adlı hikâyesi gösterge bilimsel olarak incelenmeye çalışılacaktır. Anlatıda anlam kavşakları, ikili zıtlıklar, eyleyenler, edimler, özne-nesne ilişkileri, dönüşümler, zaman ve uzam belirlenmeye çalışılacaktır. Bu incelemelerle anlatıdaki modern özne olgusu tartışılacaktır.

Anahtar sözcükler: Göstergebilim, Doyle, Musgrave Töreni, modern özne

A SEMIOTIC ANALYSIS OF THE MUSGRAVE RITUAL BY ARTHUR CONAN DOYLE

Abstract:

This study tries to do a semiotic analysis of the Musgrave Ritual by Arthur Conan Doyle. It also tries to determine the semenatic units, binary oppositions, actants, performances, subject-object relations, transformations, time, and space in the narrative. As a result of these analyses, it will also discuss the modern subject in the narrative.

Key words: Semiotic, Doyle, The Musgrave Ritual, modern subject

Göstergebilim, gösterge olarak kabul edilen her çeşit nesne, olgu ve biçimin anlamlı ve yapılı bir bütün oluşturmak üzere belirli kurallara göre bir araya geldiğini savunup, bu anlamlı ve yapılı bütünün içerdiği göstergelerin aralarındaki benzer ilişkilerinden çok, karşıt ilişkilerinden bir anlam üretildiğini ortaya koyar. Göstergebilim," tüm kültürel olguları (yani toplumsal uzlaşmalara dayanarak birbirleriyle ilişki kuran insanların söz konusu olduğu durumları) iletişim süreçleri sayar ve inceler."[1] Göstergebilimin anlamlama sürecindeki amacı "insanı çevreleyen anlamlar evrenini, bu evren içindeki anlamların üretilme sürecini, kısacası insanın insan için ve doğanın insan için taşıdığı anlamları kavramak"[2]tır. Mieke Bal Narratology: Introduction to the Theory of Narrative adlı kitabında anlatının elementlerine değinirken, elementler kuramının (theory of elements) salt anlatısal metinlerde görülenden daha geniş bir gerçeklik kesitini tanımlanabilir hale getirdiğini akılda tutmanın yararlı olacağını ileri sürer.[3] Göstergebilim alanında yaptığı çalışmalarla tanınan Charles Sanders Peirce için mantık önemlidir. "Peirce'in ilgisi bilimsel sorgulama ve bilginin doğasını anlatmaya yönelikti. Mantık ise çıkarımın doğası ve onun genel anlamda gösterge süreçleriyle ilişkisini araştıran daha geniş çaplı göstergebilimsel girişimin bir parçasıydı."[4] Göstergebilim bir bütünü anlamlı parçalara ayırarak bu parçaların birleşiminden bu bütünü de kapsayan bir bütüne ulaşmayı hedef edinir.

Bu incelemede Arthur Conan Doyle'un *Musgrave Töreni*[5] adlı kısa hikâyesini göstergebilimin temel ilkelerine göre çözümlemeye çalışacağız. Çözümlememiz de hikâyenin yalnızca anlamsal yapısı ve anlatı örgüsünün derin mantıksal düzeni üzerinde çalışacağımız için hikâyenin çevirisinden yararlanacağız. Çözümlememizde hikâyemizi

---

[1] FatmaErkman, *Göstergebilime Giriş* (İstanbul : Alan Yayıncılık, 1987), s.31.

[2] MehmetRıfat, *Göstergebilimin ABC'si,*(İstanbul: Simavi Yayınları, 1992), s.8

[3]Mieke Bal, *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*, çev Christine van Boheemen (Toronto: University of Toronto Press, 1994), s.13.

[4]Benjamin Lee, *Talking Heads: Language, Metalanguage, and the Semiotics of Subjectivity* (Durham and London: Duke University Press, 1997), s.134.

[5] Arthur Conan Doyle, "Musgrave Töreni," *Sherlocke Holmes Bütün Hikâyeleri 2,* çev. İlkin İnanç, Cumhur Mısırlıoğlu (İstanbul: Rem Yayıncılık, 2003), s. 93-111. Hikâyeye yapılan göndermeler, metinde parantez içinde verilecektir.

Mehmet Rıfat'ın *Göstergebilimin Abc 'si* adlı eserinde belirttiği "anlam kavşaklarına" yani kesitlere ayırıp, bu kesitlerdeki ikili karşıtlıkları, eyleyenleri, edimleri, özne/nesne ilişkilerini, dönüşümleri ve anlatının zaman-uzam boyutunu belirlemeye çalışacağız. Metni eyleyenler-edim düzeyinde 33 kesite ayırarak, bu kesitleri derin anlam açısından inceleyelim:

1.Kesit: Giriş Kesiti

Anlatıya girişin yapıldığı bu kesitte Sherlocke Holmes(Ö1) ve Dr.Watson(Ö5) arasındaki yakınlık "Dostum Sherlocke Holmes'un karakterinde rastladığım anormalliklerden biri de şuydu ki... Odalarımız her zaman çeşit çeşit kimyasal maddelerle ve cinayet delilleriyle dolu olurdu... Sen hikâyelerinle beni yüceltmeye başlamadan önce..." tümceleriyle hikâyenin bu giriş kesiti ve ikinci kesitinde iç öyküsel fakat hikâyenin genelinde dış öyküsel ve dış odaklayım türü anlatıcısı Dr. Watson(Ö5) tarafından dinleyiciye anlatılır. Çünkü Holmes, "[k]endi maceralarını kendisi anlatamazdı. İşte bundan dolayı kendisinin daha da belirginleşmesini sağlayacak olan bir dosta ihtiyacı vardı. İşte bu gösterişsiz adam için sakin, iddiasız bir isim, Watson yeter."[6] Ö5, Ö1'in düzensizliğinden " o kadar düzensizdi" tümcesiyle şikâyet ederken kendisinin de düzensiz olduğunu, ancak Ö1 kadar düzensiz olmadığını "mektup açmakta kullandığım bıçağımı şöminenin üstünde saklayacak kadar ileri gitmediğimi de rahatlıkla ifade edebilirim" (95) tümcesiyle dile getirir. Bu kesitte Sherlocke Holmes hakkında " iz peşine düştüğünde, olayı çözene kadar inanılmaz bir enerji gösterirdi ama sonrasında... kanepeden kalkıp masaya gitmeye bile üşenerek geçirirdi"(95) tümceleriyle dinleyiciye bilgi verirken, kendi aralarındaki uyuşmazlıkları da "tabanca atış antrenmanlarının açık havada yapılması gereken bir şey olduğunu düşünmüşümdür, ama Holmes nedense koltuğuna oturup... duvarda güzel şekiller oluşturmayı severdi"(95) tümceleriyle dinleyiciye aktarır.

Düzen ≠Düzensizlik
Açık mekân ≠Kapalı mekân
Çalışkanlık ≠Tembellik

[6] M. Reşit Küçükboyacı, *İngiliz Edebiyatında Dedektif Hikâyeleri* (İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 44, 1988), s.46.

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Ö5	Ö5,Ö1	Düzen, temizlik	Ö5,Ö1

Ö5,Ö1 U Nesnel (düzen, temizlik)

Bu durumda rahatsız olan Ö5, Ö1'e " odayı düzenlemeyi" teklif eder. Ö5, Ö1'in eski çalışmalarını " Ben de hep onları görmek istemişimdir" (96) diyerek öğrenmek isteğini belirtir.

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Ö5	Ö1,Ö5	Musgrave Töreni metni	Dinleyici

Ö5 U Nesne2 (Ö1 'in eski çalışmaları)

Uzam: Ö5 ve Ö1 'in odası, kapalı mekân.

Ö5 için esenliksiz (düzenlemeyi ve daha yaşanılır bir hale getirmeyi ister)

Zaman: Öykü zamanı ile öyküleme zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("rastladım", "şuydu", "geçirirdi", "kalkışmazdı", "ettim"...)

2.Kesit: Hatırlama

Bu kesitte Ö1'in evraklarını getirdiği kutusunun içinden ona Musgrave Töreni hikâyesini anımsatacak olan küçük bir kutu buluşunu ve bu hikâyenin "bu öyle bir vaka ki, benzeri sırf bu ülkede değil dünyada görülmemiştir" (97) tümcesiyle önemini vurgulayan Ö1'in bunun Ö5 tarafından kayıt altına alınması isteğinin " bu meseleyi de yazmazsan diğer başarılarını anlattığın koleksiyonum eksik kalır"(97) tümcesiyle belirtmesini görürüz.

Bilmek≠Bilmemek

Bilen≠Bilmeyen

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Kutu	Ö1	Musgrave Töreni olayı	Ö1
Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Ö1	Ö5	Hikâyenin yazılması	Ö1 (başarılarının anlatıldığı koleksiyon)

Ö1 ∩ Nesne(Musgrave Töreni macerası)

Ö5 U Nesne(Musgrave Töreni macerası)

Uzam: Eyleyenler 1. Kesitte yer alan uzamdadırlar. Ö5 ve Ö1'in odası, kapalı ve esenlikli bir uzamdır.

Ö1 esenlikli "yüzünde memnun bir ifadeyle" (96)

Ö5 esenlikli " sevinirim" (97)

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("oldular", "çıktı", "sordu", "alamamıştım", "görülmemiştir"...)

3.Kesit: Reginald Musgrave

Bu kesitte Ö1 "Neyse anlatayım" (97) diyerek Ö5'e Musgrave Töreni olayını anlatmaya başlar ve Reginald Musgrave'i (Ö2) " okul arkadaşları arasında pek popüler biri değildi, tipik burnu havada bir aristokrat, ... kibirli tavırlarında... bir derebeyi görmüşümdür..."(97-98) tümceleriyle tanıtır. Ö1 bu kesitte ben öyküsel anlatıcı olur ve metnin geri kalanı onun iç odaklayım bakış açısı ile anlatılır.

Ayrılmak ≠Yerleşmek

Parlak ≠Soluk

Gönderen		Özne	Nesne	Alıcı
Ö1		Ö1	Musgrave Töreni olayı	Ö5
Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen	
Ö1	Ö1	Ö2	Ö5	

Uzam: Eyleyenler 1. Kesit'de yer alan uzamdadırlar. Ö5 ve Ö1'in odası, kapalı ve esenlikli bir uzamdır.

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("gibiydi", "düşünmüşümdür", "görmüşümdür"...) ve ileri sapım ("krallığın en köklü ailelerinden, Hurlstone Malikânesi'ni kurmuşlardı, eski bir derebeyi görmüşümdür" 98)

4.Kesit: Teklif

Bu kesitte Ö2'nin Montague Sokağı'ndaki Ö1'in odasına gidişini, başına gelen garip olayları ve Ö1 den "yardımına ihtiyacım var" (98) tümcesiyle yardım istemesini ve Ö1'in de bu teklifi " aylarca hiçbir iş yapmadan beklediğim...,

başkalarının başaramadığı şeyleri yapabileceğimi..., önümde büyük bir fırsat duruyordu" (98) tümcelerini söyleyerek kabul ettiği vurgulanır.

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Sıra dışı anlaşılmaz durum	Ö2	Yardım	Ö1
Ö2 ∩ Nesne(garip olaylar)		isteği	
Ö2 U Nesne(çözüm)			

Uzam: Bu kesitte eyleyenler Mantogue Sokağı'ndaki Ö1'in odasındadır. Oda Montague Sokağı tarafından kapsanan bir uzamdır. Kapalı bir uzamdır.

Ö1 esenlikli(fırsat yakalaması)

Ö2 esenlikli(yardım teklifinin kabul edilmesi)

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("duymuşsundur", "dört yıl olmuştu", "tutamadı") ve ileri sapım ("sıra dışı", "anlaşılmaz", "başkalarının başaramadığı şeyleri yapabileceğim", "polis meseleye pek ışık tutamadı" 98)

5.Kesit: Hurlstone Malikânesi

Bu kesitte Ö2, Ö1'e Hurlstone Malikânesi hakkında " Ev eski... , sekiz hizmetçi kız, bir aşçı, kâhya, iki uşak..." (99) şeklinde bilgiler verir. 5. ve 18. kesitler arasında Ö2 ben öyküsel ve iç odaklayım türü bir anlatıcı olarak karşımıza çıkar.

Teklik ≠Çokluk

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Ö2	Ö2	Hurlstone Malikânesi hakkında bilgi	Ö1

Uzam: Bu kesitte eyleyenler Mantogue Sokağı'ndaki Ö1'in odasındadır. Oda Montague Sokağı tarafından kapsanan bir uzamdır. Kapalı bir uzamdır.

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("başladı")

6.Kesit: Kâhya Brunton

Bu kesitte Ö2 Ö1'e yeni bir karakter olan Kâhya Brunton'ı (Ö3) "işsiz bir ilkokul öğretmeni, çalışkan, güvenilir, atletik yapılı, yakışıklı..." (99) tanıtır. Ayrıca

Ö3'ün dul kaldıktan sonra Rachel Howells'la (Ö4) nişanlanması sonra onu aldatması, Ö4'ün beyin humması geçirmesi olayı ve Ö3'ün işten çıkarılması ile son bulan daha önemli bir olayın olduğu Ö1'e aktarılır.

		Evli ≠Dul İşi olan ≠İşi olamayan Sağlıklı ≠Hasta	
Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Ö2	Ö2	Ö3 ve Ö4 hakkında bilgi	Ö1

Uzam: Bu kesitte eyleyenler Mantogue Sokağı'ndaki Ö1'in odasındadır. Oda Montague Sokağı tarafından kapsanan bir uzamdır. Kapalı bir uzamdır.

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("geçirdi", "oldu", "unutturdu") ileri sapımlar ("Rachel'ı bırakıp", "beyin humması geçirdi", "işten çıkarılmasıyla son bulan")

7.Kesit: Sorunun Başlangıcı

Bu kesitte Ö2 garip olayların nasıl gerçekleştiğini Ö1'e anlatmaya başlar. Ö2, Ö3'ü kütüphanede aile belgelerini kurcalarken bulur ve buna öfkelenir.

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Ö2	Ö2	Ö3'ün yaptıkları hakkında bilgi	Ö1
Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Aile belgeleri Ö3UNesne(sır)	Ö3	Gizemi öğrenme arzusu	Ö3

Uzam: Hurlstone Malikânesi'ndeki kütüphane. Kütüphane malikâne tarafından kapsanan kapalı bir uzamdır.

Ö2 esenliksiz ("öfkelenip", "daha fazla dayanamayarak")

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım("şaşırdığımı", "söylemiştim", "uyuyamadım", "indim", "baktım", "izledim") ve ileri sapım("adamın zeki olduğu", "kendini ilgilendirmeyen şeyler üzerine doymak bilmez merakı", "haritaya benzer bir kâğıt, bir kâğıt çıkarıp masada"... "yeniden inceledi")

8. Kesit: İşten Çıkarma

Bu kesit Ö2'nin ileriye fırlayıp Ö3'ü yakalaması ve " yarın gidiyorsun"(100) diyerek işine son vermesinden oluşur.

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Öfke	Ö2	İşten çıkarma	Ö3

Uzam: Kütüphane, kapalı

Ö2 esenliksiz (şaşkınlık, öfke)

Ö3 esenliksiz (işten çıkarılma, gizemi öğrenememe)

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("fırladım", "bastırdı")

9.Kesit: Musgrave Töreni

Bu kesitte Ö2, Ö3'ün incelediği Musgrave Töreni gelenekleriyle ilgili belgenin kopyasını bulur. Ö3 tekrar geri döner.

9. 1. Alt-Kesit: Ö2 anlatımı kesip Ö1'e Musgrave Töreni hakkında düşündüklerini anlatır. Burada geçmiş zaman kipinden geniş zaman kipine geçmesiyle zaman boyutunda bir sıçrama gerçekleştirir.

		Önemli ≠Önemsiz	
Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Ö2	Ö2	Kâhyanın tekrar geri dönmesi Musgrave Töreni hakkında bilgi	Ö1

Uzam: Kütüphane, Ö1 'in odası kapalı

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("eğildi", "geçti", "kopyasıydı") ve ileri sapım ("şu kâğıda geri dönsek iyi olur"(100))

10.Kesit: Zaman kazanma

Bu kesitte Ö3, Ö2'den nesnesine ulaşabilmek için gerekli gördüğü zamanı kazanabilmek amacıyla " en azından bir ay daha kalıp"(101) tümcesini ifade ederek biraz daha kalmak için izin ister. Buna karşılık Ö2 "

bir ay çok uzun, bir haftaya kadar gideceksin"(101) gerekli izini verir. Farkında olmadan Ö3'e yardımda bulunur.

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Gizemi bulma arzusu	Ö3	İzin alma	Ö2
Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Ö2	Ö2	İzin verme	Ö3

Bu kesitte Ö2, Ö3'ün yardımcı eyleyenidir.

Ö3 ∩ Nesne (zaman)

Uzam: Kütüphane, kapalı

Ö3 esenlikli (sırrı bulmak için biraz daha zaman kazanmıştır)

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("atıldı", "verdim", "tekrarladım", "düştü", "gitti", "çıktım") ileri sapım ("öldürür beni", "ölümümün sorumlusu siz olursunuz"(101)

11.Kesit: Kandırmaca

Bu kesitte Ö3 Ö2'yi kandırabilmek için olduğundan daha fazla çalışır ve Ö2 bu çalışmanın niyetini kavrayamaz, merakla bekler.

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Açık vermeme hissi	Ö3	Çok çalışma	Ö2

Uzam: Ev, kapalı

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("çalıştı", "bekledim")

12.Kesit: Kâhyanın Kayboluşu

Bu kesitte Ö3'ün her gün yaptığı gibi talimatları almaya gitmeyişi, Ö2'in yemek odasına çıkarken Ö4 ile karşılaşması ve ondan istirahat etmesini ve eğer Ö3'ü görürse kendisini görmesini iletmesini ister. Bunun üzerine Ö4 Ö3'ün gittiği haberini verir ve Ö4'ün durumu daha da ağırlaşır.

Sağlık ≠Hastalık
Çalışma ≠İstirahat
Olağan ≠Olağan dışı

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Ö4'ün hastalığı	Ö2	İstirahat	Ö4
Gönderen	Özne	Nesne	Gönderen
Ö2	Ö4	Haber iletimi	Ö3
Gönderen	Özne	Nesne	Gönderen
Ö4	Ö4	Kahyanın gittiği haberi	Ö2

Ö2 U Nesne (Ö3)

Uzam: Ev, kapalı

Ö4 esenliksiz (hastalığının daha da kötüleşmesi)

Ö2 esenliksiz (kızın hastalanması, kâhyanın yok oluşu)

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("gelmedi", "karşılaştım", "çıkmıştım", "sandım") ileri sapım("aklını yitirdiğini sandım", "histerik kahkahalar atıp yerde yuvarlanmaya başladı"(101)

13.Kesit: Arayış

Bu kesitte Ö2 Ö3 'ü aramaya başlar fakat hiçbir şey bulamaz.

Aramak ≠Bulamamak

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Ö2	Ö2	Ö3	Ö2

Ö2 U Nesne(Ö3)

Yağmur bu kesitte izleri yok ettiği için Ö2'nin karşı eyleyenidir.

Uzam: Kapalı olan malikâne ve onu kapsayan malikânenin çevresi olan açık alandır

Ö2 esenliksiz("bulamadık")

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım("başladım", "yoktu", "bozulmamıştı", "meçhuldü", "olabilirdi") ileri sapım ("kimse görmemişti", "bütün pencereler ve kapılar sürgülü olduğu için, nasıl olup ta gidebildiği meçhuldü." "Kıyafeti, saat ve hatta parası bile oradaydı, siyah takım elbisesi yoktu"(102))

14.Kesit: Hemşire

Bu kesitte Ö4'ün durumun giderek ağırlaşması ve bunun üzerine hemşire Ö6'nın tutulması.

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Hastalığın ağırlaşması	Ö2	Ö6	Ö4

Uzam: Ö4'ün odası, kapalı

Ö4 esenliksiz (hastalığı giderek ağırlaşır)

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım("yattı", "kaldık")

15.Kesit: Kaçış

Bu kesitte Ö4 uyuyunca Ö6'nın da uyuması ve " sabah kalktığında pencerenin açık, yatağın boş olduğunu"(102) görmesi, Ö2' ye haber verilmesi vurgulanır. Ö4 kaçmıştır.

Varlık ≠Yokluk

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Ö6	Ö6	Ö4 kayıp olduğu haberi	Ö2

Uzam: Hurlstone Malikânesi, kapalı bir uzamdır.

Ö6 esenliksiz (sorumluluğundaki kız yok olmuştur)

Ö2 esenliksiz (Ö4 kayıptır)

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım("başlamış")

16.Kesit: Kızın Aranışı

Bu kesitte Ö2 iki uşakla beraber " kayıp kızı aramaya"(102) çıkar. Fakat öldüğünü sandığı Ö4'ün cesedini dahi bulamaması vurgulanır.

16. 1. Alt-Kesit Ö2 anlatımı yanda keserek Ö1'e ne kadar üzüldüğünü belirtir. Burada geçmiş zaman kipinden geniş zaman kipine geçmesiyle zaman boyutunda bir sıçrama gerçekleştirir.

Ölüm ≠Yaşyam

Aramak ≠Bulmak

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Kızın kayboluş haberi	Ö2	Ö4'ü arama	Ö2

Bu kesitte iki uşak ve ayak izleri Ö2'nin yardımcı eyleyenleridir.

Ö2 U Nesne(Ö4)

Uzam: Malikânenin içi olan kapalı uzam ve malikâneyi kapsayan malikânenin çevresi olan açık uzamdır.

Ö2 esenliksiz("ne hissettiğimi tahmin edemezsin"(102))

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım("çıktık", "kayboluyordu", "yoktu")

17. Kesit: Keten Torba

Bu kesitte Ö2 " içinde birkaç paslı metal parça ve çakıl dolu keten bir torba"(102) bulur. Fakat Ö3 ve Ö4 hakkında hiçbir şey öğrenememiştir.

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Ö2	Ö2	Bilgi	Ö1

Uzam: Açık, malikâneyi kapsayan gölün kenarıdır.

Ö2 esenliksiz(Ö4 ve Ö3 hakkında bir bilgi sahibi değildir.)

Ö2 U Nesne(Ö3ve Ö4 hakkında bilgi)

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("çıkardık, öğrenemedik") ileri sapım("birkaç paslı metal parça")

18.Kesit: Son çare

Bu kesitte Ö2 " umudu kesince ben de son çare olarak"(102) tümcesini ifade ederek Ö1'e başvurur.

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Umutsuzluk	Ö2	Çare	Ö1

Uzam: Bu kesitte eyleyenler Mantogue Sokağı'ndaki Ö1'in odasındadır. Oda Montague Sokağı tarafından kapsanan kapalı bir uzamdır.

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım("geldim")

19.Kesit: İşe başlanması

Bu kesitte Ö1'in olayı nasıl dinlediğinden ve "bunlar göz önünde bulundurulması gereken faktörlerdi."(103) Hangi faktörlerin işine yarayacağını belirlemesinden oluşuyor.

		Sevgi ≠Nefret Sağlık ≠Hastalık	
Gönderen Ö1	Özne Ö1	Nesne Olay ile ilgili bilgi	Gönderilen Ö5
Gönderen Ö2	Özne Ö1	Nesne Çözüm	Gönderilen Ö2

Ö1 ∩ Nesnel (problem)

Ö1 U Nesne2(çözüm)

Uzam: Eyleyenler 1. Kesit'te yer alan uzamdadırlar. Ö5 ve Ö1'in odası, kapalı bir uzamdır.

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım("gitmişti", "başlamıştı", "girmişti", "inemiyordu")

20.Kesit: Sussex'e gidiş

Bu kesitte Ö1'in ipuçlarını değerlendirip, problemi çözmeye başlamak için olayların geçtiği uzama Sussex'e gitmek istemesi vurgulanır.

20. 1. Alt-Kesit Ö1 anlatımı kesip Ö5 belgede yazan sözleri okur. Burada geçmiş zaman kipinden geniş zaman kipine geçmesiyle zaman boyutunda bir sıçrama gerçekleştirir.

Gönderen Ö1	Özne Ö1	Nesne Belgede yazılı olan bilgiler Zeki ≠Ahmak Önemli ≠Önemsiz Anlamlı ≠Anlamsız	Gönderilen Ö5
Gönderen Problem	Özne Ö1,Ö2	Nesne Çözüm	Gönderilen Ö1,Ö2

Uzam: Bu kesitte eyleyenler Mantogue Sokağı'ndaki Ö1'in odasındadır. Oda Montague Sokağı tarafından kapsanan kapalı bir uzamdır.

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("dedi", "hazırlanmış", "çıktı", "düşürmüş") ileri sapım ("törenin kuralları")

21.Kesit: İpucu

Bu kesitte Ö1 ve Ö2 "Hurlstone'a" gider. Ö1, Ö5'e evin tanımını yaptıktan sonra elindeki iki ipucuyla " bir meşe ve bir karaağaç" olayları araştırmaya başlamasından oluşur. Bu kesitte Ö2 Ö1'in sorularına "civarda eski karaağaçlar var mı?, Kahya da böyle bir soru sormuş muydu?," şu gibi yanıtlar vererek "şurada ileride vardı, ama üstüne şimşek düşünce biz de kestik, birkaç ay önce seyisle bahse girdiklerini söyleyerek sormuştu ağacın uzunluğunu"(105-106) yardımcı eyleyen görevini üstlenir. Uzam da bu olanakları sağladığı için yardımcı eyleyendir.

Uzun ≠Kısa
Eski ≠Yeni
Dar ≠Geniş

21. 1. Alt-Kesit Ö1 anlatımı yanda kesip Ö5'e Hurlstone Malikânesini tarif eder ve Ö5'e doğru yol da ilerlediğini belirtir. Burada geçmiş zaman kipinden geniş zaman kipine geçmesiyle zaman boyutunda bir sıçrama gerçekleştirir.

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Ö1	Ö1	Evin tanımı	Ö5
Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Problem	Ö1	Çözüm	Ö1

Bu kesitte Ö2 ve uzam Ö1 'in yardımcı eyleyenleridir.

Uzam: Açık, Sussex tarafından kapsanan malikânenin çevresi Ö1 esenlikli: "doğru yolda olduğumu gösteriyordu"(106)

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("uzaklıktaydı", "değiştirmişti", "hesaplamıştım") ileri sapım("kâhya da böyle bir soru sormuş muydu sana?"(106)

22.Kesit: Doğru iz

Bu kesitte Ö1 doğru yolda olduğunu anladıktan sonra araştırmalarına devam eder. Ö1'in "Musgrave'le içeri girip şu gördüğün parçayı buldum, müşterimle beraber karaağacın olduğu yere gittim" (106) ifade ettiği bu tümcelerinden Ö2'nin bu kesitte de yardımcı eyleyen durumunda olduğunu söyleyebiliriz.

		Zor ≠Kolay	
Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Ö1	Ö1	Araştırma durum Hakkında bilgi	Ö5

Uzam: Açık, malikânenin bahçesi, Sussex tarafından kapsanan esenlikli bir uzamdır.

Ö1 esenlikli "ne kadar sevindiğimi anlatamam" (106)

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("inecekti", "bulmalıydım")

23.Kesit: Hayal kırıklığı

Bu kesitte Ö1 pusulasının yardımıyla araştırmasına devam eder ve "son olarak iki adım da batıya gitmek için koridora girdim ve törende bahsedilen yere vardım." (106) Ö1 burada hayal kırıklığına uğrar, çünkü araştırması tıkanmıştır.

		Doğu ≠Batı	
Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Problem	Ö1	Hayal kırıklığı	Ö1

Ö1 U Nesnel (çözüm)

Ö1 ∩ Nesne2(problem)

23. 1. Alt-Kesit Ö1 anlatımı yarıda kesip Ö5'e uğradığı hayal kırıklığını belirtir. Burada geçmiş zaman kipinden geniş zaman kipine geçmesiyle zaman boyutunda bir sıçrama gerçekleştirir.

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Ö1	Ö1	Hayal kırıklığı ifadesi	Ö5

Uzam: Koridor, malikâne tarafından kapsanan kapalı ve esenliksiz bir uzamdır.

Ö1 esenliksiz(hayal kırıklığı)

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("uğramamıştım", "oynatılmamıştı", "gelmemişti", "yoktu")

24.Kesit: Her şey bitmedi!

Bu kesitte Ö1 'in araştırmasının tıkandığı anda Ö2 "ve aşağı yazıyor ya!" (107) diyerek araştırmanın devam etmesini sağlar. Bu kesitte aşağıdaki kilere indikten sonra Ö2 Ö3'ün atkısını tanır.

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Problem	Ö1	Çözüm	Ö1

Ö2 yardımcı eyleyendir.

Uzam: Kiler, malikâne tarafından kapsanan kapalı bir uzamdır.

Ö1 esenlikli (araştırmaya devam eder)

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("indik", "açılmıştı")

25.Kesit: Polisin çağrılması

Bu kesitte Ö1, Ö3'ün atkısının bulunmasıyla polis (Ö7) çağırmayı önerir.

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Ö3'ün atkısı	Ö1	Polisi çağırma	Ö1

Uzam: Kiler, malikâne tarafından kapsanan kapalı bir uzamdır.

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("varmış", "çağrıldı"), ileri sapım ("Brunton'un atkısı")

26.Kesit: Aranan oda

Bu kesitte Ö1, Ö7'nin yardımıyla "yaklaşık iki buçuk metre derinliğinde bir buçuk metre kare küçük bir"(107) oda bulur.

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Problem	Ö1	Çözüm	Ö1

Ö7 yardımcı eyleyendir.

Uzam: Kiler, malikâne tarafından kapsanan kapalı bir uzamdır.

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım("başardık", "tuttu", "yattı", "kalmıştı") ileri sapım("ben tek başıma hafifçe oynatabildiğim için memurlardan birinin yardımıyla kenara itmeyi başardık"(107))

27.Kesit: Kâhyanın bulunuşu.

Bu kesitte Ö2 Ö3'ün cesedini tanır.

Yaşam ≠Ölüm

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Problem	Ö1	Çözüm	Ö1

Ö2 ∩ Nesnel (Ö3)

Ö1 ∩ Nesne2 (eski problem)

Uzam: Kiler, malikâne tarafından kapsanan kapalı bir uzamdır.

Ö1 esenliksiz (eski problemle tekrar karşı karşıya kalmıştık)

Ö2 esenliksiz (kâhyanın ölümü)

Ö3 esenliksiz (ölüm)

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("takılmıştı", "imkânsızdı", "anladı") ileri sapım ("mosmor yüz", "yara izine rastlanmadığı")

28.Kesit: Düşünme

Bu kesitte Ö1 araştırmanın başarısız olduğunu hisseder. Ö3'ün kayboluşuna ışık tutsa da problemin çözülmediğinin farkındadır. Problemi tekrar düşünmeye başlar.

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Ö1	Ö1	Durum hakkında bilgi Başarısızlık duiygusu	Ö5

Ö1 ∩ Nesne (problem)

Uzam: Eyleyenler 1. Kesit'te yer alan uzamdadırlar. Ö5 ve Ö1'in odası, kapalı bir uzamdır.

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("çıktı", "bilmiyordum", "düşündüm")

29.Kesit: Çözüme bir adım

Bu kesitte Ö1 kendine özgü yöntemlerini uygulayarak parçaları bir araya getirmeye başlar: "görmüştü", "ne yapabilir di?", "yardım almak iyiydi ama kimden", "şu hizmetçi kız ona âşıktı", "peki ama sonra ne olmuştu?" "Histerik kahkahaların sırrı buydu"(108)

29. 1. Alt-Kesit Ö1, Ö5'e uyguladığı yöntemleri bildiğini hatırlatır. Burada geçmiş zaman kipinden geniş zaman kipine geçmesiyle zaman boyutunda bir sıçrama gerçekleştirir.

Erkek ≠Kadın
Aşk ≠Nefret
İç ≠Dış

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Problem	Ö1	Çözüm	Ö1

Yardımcı eyleyenler, Ö1 'in kendine özgü yöntemleri ve dikkatlice düşünmedir.

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Gizem	Ö3	Gizem çözme arzusu	Ö3

Ö4 yardımcı eyleyen, gibi gözükse de aslında Ö3'ün karşı eyleyenidir.

Ö3 ∩ Nesne (hazine)

Ö3 U Nesne (hazine)

Ö4 ∩ Nesne (hazine)

Ö4 U Nesne (hazine)

Uzam: Kiler, malikâne tarafından kapsanan kapalı bir uzamdır.

Ö4 esenlikli (intikam almıştır)

Ö1 esenlikli (gizi büyük ölçüde çözmüştür)

Ö3 esenliksiz (ölmüştür)

Ö2 esenliksiz ("üzgün bir şekilde"... "bakıyordu")

Zaman: öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("inceledim", "görebiliyordum", "tutmuşlardı", "olmalıydı", "bakıyordu")

30.Kesit: Sikkeler

Bu kesitte Ö2 Birinci Charles'ın sikkelerini bulur.

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Ö2	Ö2	Charles'ın sikkeleri Olduğu bilgisi	Ö1

Uzam: Kiler, malikâne tarafından kapsanan kapalı bir uzamdır.

Ö2 esenlikli ("tam zamanında yapmışız" (109))

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("dedi", "yapmışız") ileri sapım, ("Birinci Charles'ın sikkeleri")

31.Kesit: Son halka

Bu kesitte Ö1, Ö2'nin bulduğu nesneden sonra daha fazla şey bulabileceklerini düşünerek çalışma odasına çıkar. Diğer ipuçlarını değerlendirirken Ö2'nin "atalarımdan Sir Ralph Musgrave, önde gelen bir şövalye ve ikinci Charles'ın sağ koluydu"(110) demesi Ö1 için problemin çözümündeki son halkayı tamamlar.

Parlaklığını kaybetmiş ≠Parlak

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Problem	Ö1	Çözüm	Ö1

Uzam: Malikâne tarafından kapsanan çalışma odası, kapalı ve esenlikli bir uzamdır.

Ö1 esenlikli (gizemin çözümü için gereken son halkayı da bulmuştur)

Ö2 esenlikli (gizemin çözümü için gereken son halkanın tamamlandığını öğrenmiştir)

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("kaybetmişti", "sakladılar")

32.Kesit: Taç

Bu kesitte Ö1 problemi yani gizemi çözer. Ö2 büyük bir servete kavuşur.

Maneviyat ≠Maddiyet
Gizem ≠Çözüm

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Problem Ö2	Ö1	Çözüm	Ö1,Ö2

Ö1 ∩ Nesnel (Taç, Basan, Çözüm)

Ö1 U Nesne2 (başarısızlık, problem)

Ö2 ∩ Nesne3 (taç, çözüm, servet)

Ö2 U Nesne4 (gizem, problem)

Uzam: Malikâne tarafından kapsanan çalışma odası, kapalı ve esenlikli bir uzamdır.

Ö1 esenlikli (gizem çözülmüştür)

Ö2 esenlikli (gizem çözülmüştür)

Zaman: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı birbirinden farklıdır. Geriye sapım ("sordu", "süslüyordu", "başlamıştı", "bıraktı")

33.Kesit: Son

Ö1, Ö4 hakkındaki tahminini ve hikâyenin bittiğini belirtip, Ö5'e tavsiyede bulunur.

Gönderen	Özne	Nesne	Gönderilen
Ö1	Ö1	Olayın sona erdiği bilgisi	Ö5

Ö1 U Nesne (hikâyenin anlatımı)

Uzam: Eyleyenler 1. Kesit'te yer alan uzamdadırlar, Ö5 ve Ö1'in odası, kapalı bir uzamdır.

Zaman: Bu kesitte öykü zamanı ile öyküleme zamanı birbiri ile örtüşmektedir.

***Musgrave Töreni* Adlı Hikâyede Anlatı Şeması:**

Anlatı şemasının en dış kısmında gerçek kişilerden oluşan, hikâyenin yazan Sir Arthur Donan Coyle ile hikâyeyi okuyan okur grubu vardır.

Yazar Okur

Anlatı şemasının bir iç kısmında hikâyeyi dinleyiciye anlatan kurmaca kişilerden oluşan anlatıcı Dr. Watson (Ö5) ve dinleyiciden oluşur. Ö5, dış öyküsel ve dış odaklayım türü bir anlatıcıdır.

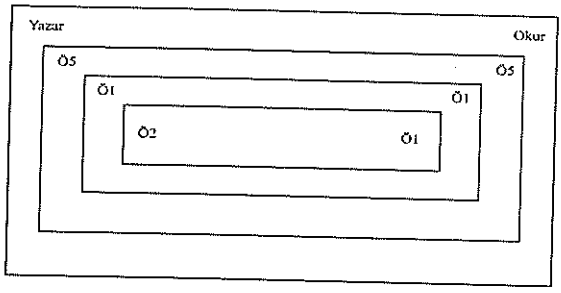
Ö5 Dinleyici

Anlatı şemasının bir alt kısmında Musgrave Töreni olayı kurmaca bir kişilik olan Holmes (Ö1) tarafından bir başka kurmaca kişilik olan Dr.Watson'a (Ö5) aktarılır. Ö1 ben öyküsel ve iç odaklayım türü bir anlatıcıdır.

Ö1 Ö5

Anlatı şemasının en alt kısmında Hurlstone Malikânesinde olan gizemli olaylar kurmaca bir kişilik olan Reginald Musgrave (Ö2) tarafından

diğer bir kurmaca kişilik olan Holmes'a (Ö1)_aktarılır. Ö2, 5.-18. kesitlerde ben öyküsel ve iç odaklayım türü bir anlatıcıdır.



***Musgrave Töreni* Adlı Hikâyede Bakış Açıları:**

Holmes'un (Ö1) bakış açısı:

Gönderen	Özne	Nesne	Yardımcı Eyleyenler	Gönderilen
Gizem,Ö2	Ö1	Gizemin Çözümü	Ö2,Ö7,ipuçları,21.Kesit uzamı (Malikane çevresi), dikkatli düşünme ve kendine özgü yöntemleri.	Ö1 ve Ö2

Reginald Musgrave'in (Ö2) bakış açısı:

Gönderen	Özne	Nesne	Yardımcı Eyleyenler	Gönderilen
Gizem	Ö2	Gizemin çözümü	Ö1	Ö1

Kahya Brunton'ın (Ö3) bakış açısı:

Gönderen	Özne	Nesne	Yardımcı Eyleyenler	Karşı Eyleyenler	Gönderilen
Gizemi	Ö3	Gizem	Ö2	Ö4	Ö3

Kahya Brunton (Ö3)

Ö3 ∩ Yaşam, İş, Güvenilirlik- - - - - - - -dönüşüm- - - - - - - - → Ö3 U Yaşam, İş, Güvenilirlik

Rachel Howells'ın (Ö4) bakış açısı :

Gönderen	Özne	Nesne	Yardımcı Eyleyenler	Gönderilen
İntikam alma Arzusu	Ö4	Ö3'ten intikam alma	Aldatılma, heyecan ve tutku duyguları	Ö4

Sonuç: Musgrave Töreni anlatısındaki gizeme ışık tutan, onu aydınlatan Sherlock Holmes (Ö1) karakteri, gizemi aydınlatırken kullandığı yöntemlerle, akıl yürütmeleri, kendisini diğer insanların yerine koyup olayı o gözle değerlendirmesi ile, düşünmesi dikkatlice düşünmesiyle, bilim ve bilgiden yararlanıp, başkalarının görüşlerini de değerlendirip, olaylara farklı bir açıdan yaklaşmasıyla kendini modern bir özne yani " düşünen, düşüncelerini dile getiren, simgeleştiren bir varlık olup, kendisini ve çevresini Zihnin de yer alan değişmez yapı yoluyla dönüştürerek, kimliğini pekişti(ren)" [7] bir özne konumuna getirir.

Anlatıda düşünmenin, dikkatlice düşünmenin, bilimin ve bilginin modern öznenin yaşamındaki önemi sıkça vurgulanır. Sherlocke Holmes (Ö1) "[b]oş zamanımı, ileride başarılı olmam için gerekli bilim dallarını inceleyerek geçirirdim" (97) ifadesinde bilimin başarılı olmasındaki payım belirtir. Yine "cep pusulamın yardımıyla" (106) ifadesinde Holmes, insanın çevresinde olup bitenleri anlamasında, anlamlandırmasında bilimsel ürünlerin gerekliliğinin önemini anlamamıza yardımcı olmaktadır. İnsanın anlama, anlamlandırma sürecinde en çok ihtiyaç duydukları arasında gözlem ve akıl yürütme yöntemlerinin de olduğu "[g]özlem ve akıl yürütme yöntemlerime her zaman büyük bir ilgi ile yaklaştığım hatırlarım." (98) tümcesiyle anlatılmaya çalışılır. Modern öznenin, yaşamını sürdürebilmek, geçimini sağlayabilmek için artık sadece aklını kullanmasının yettiğini ve bunsuz zor durumda kalabileceği anlatıda vurgulanır. " Hayatımı kazanmak için aklımı kullanıyorum" (98) bu düşüncenin çarpıcı bir ifadesidir. Modern özne için artık önemli olanın okumak, değerlendirmek değil de doğru okumak ve doğru değerlendirmek olduğunu ve böylece çoğu kişi için önemsiz görünen nesnelerin, durumların, olayların aslında ne kadar önemli olabileceğini ve bunun da insanlara gerçeğe ulaşma arzusunda yardım edebileceğini anlatmada " bu Musgrave Töreni'ni doğru okumayı başarırsam... ilgili gerçeğe de götürecekti.", "[a]ma bana kalırsa son derece önemli" (104-105) tümceleri yardımcı olur. İnsanın evreni anlama, anlamlandırabilme sürecinde yine dikkatlice düşünmenin ve kendini başkasının yerine koyup aynı şartlarda kendisinin ne yapabileceğinin düşünmesinin büyük katkı sağlayacağını belirtmede " bütün meseleyi dikkatlice düşündüm.", " [k]endimi adamın

[7] Mukadder Erkan, *Samuel Beckett: İfadenin Arayüzeyi/Arayüzeyin İfadesi* (Konya: Çizgi Kitabevi, 2005), s..25.

yerine koyar, aynı şartlarda ben ne yapardım onu hayal etmeye çalışırım" tümceleri bize ipuçları verir.

Tüm bunları gerçekleştiren modern öznenin yine de tek başına her şeyi başaramayacağını, bu süreçte başkalarının fikirlerinden, yardımlarından yararlanması gerekliliği anlatıda " hayatımda hiç bu kadar hayal kırıklığına uğramamıştım" (107) diyerek tıkanma noktasına gelen modern özne, diğer karakter Musgrave'in (Ö2) olayı kavrayıp, hesaplarını kontrol edip " [v]e aşağı yazıyor ya! " (107) uyarısıyla tekrar araştırmasına devam eder ve araştırmasını Ö2 verdiği bilgilerle sürdürür. Bu durum ve Ö1' in " [h]epsi başarıyla sonuçlanmış değil Watson",(96) " [araştırmanın buraya kadar olan kısmının başarısız olduğu açıktı Watson. Söz konusu yeri bulduğumda meseleyi de çözeceğimi ummuştum ama şimdi oradaydım ve hala işin başındaydım"(108) yaptığı diğer hatalar, onun mükemmel, insanüstü, ütopik bir kahraman olmasını engellediği gibi ona M. Reşit Küçükboyacı'nın da ifade ettiği gibi " Holmes'un yanıldığı da olur. Fakat onun yanılması bile özelliklerinden bir şey kaybettirmez, aksine onun kişiliğine beşeri bir yön kazandırır."[8]

Ayrıca anlatıda, zekânın, bilimin, akim iyi niyetler doğrultusunda, insanlığın yararı için, gizemlerin aydınlatılmasında, insanın kendini ve evreni anlamasında, anlamlandırmasında kullanılması gerektiği, zeki olduğu " birkaç dil konuşabilen ve hemen hemen her müzik aletini çalabilen yetenekli bir adamın" (99), " [a]damın zeki olduğunu söylemiştim",(99) " senin kâhya atalarından daha zeki çıktı"(104), " Brunton'un zekâsı önemliydi. Değerli bir şeylerin saklandığım biliyordu. Yerini de bulmuştu"(108) ifadeleriyle belirtilen Kâhya Brunton (Ö3), bu zekâsını ahlaki ve yasal olmayan bir şeyler yapmak için kullanmaya çalışmasını hayatıyla öderken, zekâsını gizemin aydınlatılmasında, sorunların çözülmesinde, insanlara yardımcı olmada kullanan Ö1'in başarıya ulaşması ile gösterilmeye çalışılır.

[8] M. Reşit Küçükboyacı, *İngiliz Edebiyatında Dedektif Hikâyeleri*, s.52.

KAYNAKÇA :

Erkman, Fatma, *Göstergebilime Giriş* İstanbul : Alan Yayıncılık, 1987.

Rıfat, Mehmet, *Göstergebilimin ABC'si,* İstanbul: Simavi Yayınları, 1992.

Bal, Mieke, *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*, çev Christine van Boheemen ,Toronto: University of Toronto Press, 1994.

Lee, Benjamin, *Talking Heads: Language, Metalanguage, and the Semiotics of Subjectivity*, Durham and London: Duke University Press, 1997.

Doyle, Arthur Conan, "Musgrave Töreni," *Sherlocke Holmes Bütün Hikâyeleri 2,* çev. İlkin İnanç, Cumhur Mısırlıoğlu, İstanbul: Rem Yayıncılık, 2003.

Küçükboyacı, M. Reşit, *İngiliz Edebiyatında Dedektif Hikâyeleri,* İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 44, 1988.

Erkan, Mukadder, *Samuel Beckett: İfadenin Arayüzeyi/Arayüzeyin İfadesi,* Konya: Çizgi Kitabevi, 2005.

Greimas, A. J. and Courtes, J. *Semiotics and Language: An Analytical Dictionary*, translated by Larry Crist and Daniel Patte and James Lee, Edward McMahon II, Gary Phillips, Michel Rengstrof, Bloomington: Indiana University Press, 1982.

BİRİNCİ VE İKİNCİ DİL OKUMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ; ERCİYES ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Mustafa DURMUŞÇELEBİ[1]
Aysel SARICAOĞLU[2]

Özet

Bu çalışmanın amacı Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin birinci dil okuma becerileri ile ikinci dil okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak ve her iki dildeki okuduğunu anlama başarısının öğrencilerin cinsiyetleri, bölümleri ve bulundukları kura göre farklılık gösterip göstermediğini saptamaktır. Araştırmanın örneklemini Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda hazırlık eğitimi alan 90 B ve C kuru öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada biri öğrencilerin anadili olan Türkçe'de diğeri de yabancı dilleri olan İngilizce'de olmak üzere iki adet okuduğunu anlama sınavı uygulanmıştır. Araştırma verileri frekans, yüzde, ortalama ve korelasyon (ilgileşim) gibi istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama başarı ortalamalarının (12,4) İngilizce'dekine (9,6) göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe

[1] Yrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mcelebi@erciyes.edu.tr
[2] Erciyes Üniv. Yabancı Diller Yüksekokulu

okuma becerileri İngilizce okuma becerilerini etkilemektedir ancak iki sınav sonucu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p=0,000<\alpha=0,05$ güvenirlik düzeyinde ,00) bulunmamaktadır. Anadil ve yabancı dilde okuduğunu anlama cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Fakat sayısal bölüm öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlamada sözel bölüm öğrencilerinden ve B kuru öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama sınavında C kuru öğrencilerinden daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Okuduğunu anlama, ana dil, yabancı dil, aktarım*

Abstract

The purpose of this study is to find out whether there is a significant relationship between students' reading comprehension in their native language and their reading comprehension in English and whether their success in reading comprehension in both languages changes according to their gender, departments and courses. 90 B and C course students learning English at Erciyes University School of Foreign Languages participated in the study. Data was collected through two reading comprehension tests; one in Turkish and one in English. Descriptive statistics (frequency, percentages and mean) and correlation analysis were used to analyze the data. The findings revealed that students were more successful in their native language (12,4) than in English (9,6). Moreover, it was found that L1 reading skills affect L2 reading skills; however, there s not a statistically significant difference between the results of the two reading comprehension tests (,00). It was found out reading comprehension in both languages does not change according to gender and departments. Nevertheless, students of applied sciences were more successful than social sciences students in reading in L1. B course students were also found to be more successful than C course students in reading comprehension test in English.

Key Words: *Reading comprehension, native language, foreign language, transfer*

Giriş

Genel olarak dil öğrenim sürecinin beynimizde ne zaman başladığı ve sürecin ne zaman tamamlandığı konusunda değişik çalışmalar bulunmaktadır. Söz konusu araştırmaların çoğu, dil öğrenme için kritik yaşların 2-10 yaşlar olduğunu göstermektedir. Demirezen (2003) dil öğreniminde kritik dönemlerin olduğunu, bu olguyu biyoloji ve nöroloji tıp bilimlerinin desteklediğini, beynimizde bulunan 100 milyar hücreden 18 milyarının beynimizde öğrenme süreci ile ilgilendiğini vurgulamaktadır.

Son yıllarda dil öğrenimi konusunda araştırmaların yönü farklılaşmış, araştırmacılar daha çok iki dilli yabancı dil öğretimi üzerinde durmaya başlamışlardır. Bu görüş öğrencilerin anadillerinin, ikinci dil veya yabancı dil öğretimini kolaylaştırdığı savını temel almaktadır (Jin, 2003). Durum böyle olunca da, öğretim yöntemleri konusunda yeni bir çağ açılması beklenebilir. Ancak buradan yabancı dilin, anadilinin yerini tutabileceği sonucu da çıkarılmamalıdır. Çünkü Türkiye'de bazı kimseler Türkçenin bilim dili olmadığını ve bilimin ancak İngilizce ile yapılabileceği, yabancı dilin turizmi geliştirdiği ya da İngilizcenin uluslar arası bir dil haline geldiği gibi gerekçelerle eğitimin de İngilizce diliyle yapılmasını istemekte ve birçok öğretim kurumunda bu uygulama süregelmektedir (Durmuşçelebi, 2006).

Dil öğrenimi dört temel beceriyi kapsamaktadır; dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Öğrenme sürecinde bu becerilerin hepsine dengeli olarak zaman ayırmakta yarar vardır. Zihinsel bir süreç olan okuma becerisi, okurun okuduğuna anlam verme sürecidir. Hayatın sıradan bir günü düşünüldüğünde, okumanın günlük yaşamın ne kadar önemli bir parçası olduğu kolaylıkla anlaşılmaktadır. Grellet (2003) okumanın günlük yaşamda ne kadar büyük bir rolü olduğunu bize neredeyse hayatta okuduğumuz her şeyi içeren uzun bir liste sunarak hatırlatmaktadır. Roman ve hava durumlarından yemek tariflerine ve bir oyunun kurallarına kadar farklı birçok metin türlerini bu listede görmekteyiz. Yabancı bir dilde iletişim kurabilmek için dört temel beceri arasında yer alan

"*okuma becerisi*" ön planda yer almaktadır. Söz konusu becerinin öğretilmesine yönelik yapılan araştırmaların sayısı her geçen gün daha fazla artmaktadır.

"Okuma, dil kurallarına uyularak oluşturulmuş yazılı iletileri duyu organları yoluyla algılayıp kavrama, anlamlandırma, yorumlama, düşünce yürütme ve yargıya varma evrelerinden oluşan bütün bir süreçtir" (Odabaş, Odabaş & Polat, 2008;433). Bu tanıma benzer olarak, Göçer (2007:23) okumayı "dil kurallarına uyularak yazılmış metinleri, duyu organları yoluyla algılayıp kavramak, anlamlandırmak, yorumlamak düşünce yürütmek ve yargıya varmaktır." şeklinde tanımlamaktadır.

Dört temel dil becerilerinden okuma, anlamanın ön koşullarından bir tanesidir ve yazma ve konuşma becerilerini de kapsadığından daha çok öne çıkmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi, okuma bazen gözle takip etme, bazen beyinle algılama bazen de karışık süreçleri içeren etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Ancak sonuç itibariyle okuma yaşam boyu öğrenmede en önemli öğrenme araçlarından birisidir. Türkiye'nin de bulunduğu birçok ülkede okuma becerilerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada Türk öğrencilerinin okuma becerilerinin araştırma kapsamındaki diğer ülkelerle karşılaştırıldığında, standartların altında olduğu ortaya çıkmıştır (http://www.ntvmsnbc.com/news/228277).

Bir beceri olduğu için, okumayı öğretmek kelime ya da dilbilgisi öğretmekten farklıdır. Eskey (1983: 3) bu farkı şu şekilde özetlemektedir:

> Öğretme normal olarak bilginin öğretmenden öğrenciye sade geçişini ifade etmektedir, bir tarih dersinde isimleri ya da tarihleri ya da matematik dersinde formülleri öğretmede olduğu gibi. Fakat bu yürümek ya da konuşmak gibi doğal bir beceri olan okumanın öğretiminde doğru olamaz.

Eskey'in (1983) açıklamalarından da anlaşıldığı gibi, okumanın öğretilmesi kolay bir süreç değildir. Bu nedenle, bu süreci olumlu ve olumsuz yönde etkiyen faktörler öğretmenler tarafından dikkatli bir şekilde araştırılmalı ve incelenmelidir. Lucas (1990) ana dilde okumayı etkileyen dört faktörün

(amaç, tutum, metin ve taktikler) ikinci dilde okuma üzerinde de aynı etkiye sahip olduğuna dikkat çekmektedir. Düşüncesini "İnsanlara yabancı bir dilde etkili bir şekilde okumayı öğretmeye yönelik gerçek bir yaklaşıma sahip olacaksak, aynı faktörleri dikkate almak zorundayız," (Lucas, 1990: 26) şeklinde açıklayan araştırmacı her bir faktörü kendi içerisinde farklı şekillerde kategorilere ayırmaktadır. Amaç birincil (initial) ve mevcut (immediate), tutum uysal (submissive) ve iddialı (assertive), metin alan ve amaç, taktikler ve gözden geçirme, tarama, sıralı ve odaklı olarak gruplandırılmaktadır. Birincil amaç bir metin ararken ve seçerken amacımız iken, mevcut amaç, seçmiş olduğumuz metni okumak üzere olduğumuz zaman edindiğimiz amaçtır. Uysal tutum yazarın planını okuma metninin düzenini benimsemeyi ifade ederken, okuyucunun iddialı tutumu planı ve metnin düzenini önemsemeden metinden sadece gerekli noktaları edinmeyi içerir. Bu tutum tanımlarına bakıldığında, gözden geçirme taktiğinin uysal tutum, tarama taktiğinin de iddialı tutum ile ilişki olduğu görülmektedir. Bir öğrenci bir metni başından sonuna kadar okur ise bu sıralı okuma, fakat metni ilk olarak tarar ve sadece öğrenmek istediği noktaları okur ise bu da odaklı okuma olarak tanımlanmaktadır. Burada da sıralı okumanın uysal okuma tutumu ve odaklı okumanın iddialı okuma tutumu ile ilişkili olduğu dikkat çekmektedir.

Lucas'tan (1990) farlı olarak, Cameron (2005), ikinci dilde okumayı etkileyen faktörler arsında birinci dil okuma deneyiminin üzerinde durmaktadır. Cameron'a göre, "yeni bir dil ile tanıştığımızda beynimiz otomatik olarak benzer ipuçları arayarak birinci dil deneyimimizi uygulamaya çalışır" (2005: 136). Aynı şekilde, Aebersold ve Field'e göre (1997) bir kişi birinci dilinde ne kadar esnek, uyarlayıcı, sorgulayıcı, kavradığını denetleyen bir okuyucu ise, ikinci dilinde o kadar de esnek, uyarlayıcı, sorgulayıcı ve kavradığını denetleyen bir okuyucu olması ihtimali yüksektir. Bir okuyucunun anadilindeki okuma becerisi ikinci ya da yabancı dildeki okuma becerisinin gelişimi için bir etkendir.

Çocuklar temel eğitim ile birlikte ana dillerinde okumayı öğrenmeye başlarlar. Böylece çocuklar anadillerinde temel okuma ve dil becerilerini de sistematik olarak edinirler. "Buna karşın, ikinci dil edinimi bu şekilde sistematik olmaz çünkü İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler bu sürece ana

dillerinden farklı okuma ve bilişsel becerileri ile gelirler. Bu nedenle, ikinci dilde okumayı öğrenmek ana dilde okumayı öğrenmekten farklıdır" (August, 2006:257).

"Birinci ve İkinci Dilde Okuma-Yazma İlişkileri" adlı çalışmalarında Carson, Carrell, Silberstein, Kroll ve Kuehn (1990) birinci ve ikinci dil okuma becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, diller arası aktarımın gerçekleşebileceği, fakat bu aktarımın gücünün ana dil zeminine ve diğer eğitim ve deneyim durumlarına göre değişeceği sonucuna varılmıştır. Her iki grup için de birinci ve ikinci dil arasındaki anlamlı korelasyon birinci dil okuma becerileri ile ikinci dil okuma becerileri arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu iki dil arasındaki korelasyonun anlamlı olmasına rağmen iki dildeki okuma becerileri arasında mükemmel bir ilişki bulunmamaktadır. Başka etkenler de önemli olsa da, bu ilişki ikinci dil okuma pedagojisi ile açıklanabilir ve açıklanmalıdır. Birinci dil okuma becerileri ikinci dilde okumada kullanılmalıdır, fakat öğretmen birinci dil okuma becerilerinin ikinci dile otomatik olarak aktarılmasına güvenmemelidir.

Benzer bir şekilde, Lee ve Schallert (1997) birinci dil okuma becerilerinin ikinci dilde okuduğunu anlamaya katkılarını araştıran bir çalışma yürütmüştür. İkinci dil yeterliliği daha düşük olan grupların birinci ve ikinci dil okumaları arasında daha düşük bir korelasyon bulunmuştur. Lee ve Schallert (1997) bu öğrenciler için birinci dil okuma stratejilerinin ikinci dile aktarımının ihtimalinin düşük olduğu sonucuna varmıştır. Bu durum öğrencilerin ikinci dil yeterliliklerinin bu aktarıma izin vermemesinden ya da birinci dildeki okuma becerilerinin yeteri kadar gelişmediğinden kaynaklanabilir. Buna karşın, ikinci dil yeterliliği yüksek olan grupta bulunan bir öğrencinin birinci dil be ikinci dil okuduğunu anlama testlerinden benzer puanlar alma ihtimali daha yüksektir.

August (2006) İspanyolca okuma becerisinin ikinci dil olarak İngilizce okuma becerisi ile ilişkisini araştırdığı çalışmasında 55 İspanyol öğrenciye ana dillerinde ve İngilizce olmak üzere iki okuduğunu anlama testi uygulamıştır. İngilizce okuduğunu anlama testi üç ya da dört paragraftan ve altı adet çoktan

seçmeli sorudan oluşan dokuz okuma metninden oluşmaktadır. Öğrencilere testi tamamlamaları için 50 dakikalık bir süre verilmiştir. Tüm testler için puanlar her test için toplam doğru cevap sayısına göre hesaplanmıştır. Doğru cevapların toplam sayısı, ortalama, her test için doğru cevapların yüzdesi, ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak için korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları birinci dilden ikinci dil okuma becerisine aktarım yapıldığını desteklemektedir.

Pichette, Segalowitz ve Connors (2003) birinci dil okuma becerisi ile ikinci dil okuma becerisi arasında pozitif bir ilişki olup olmadığını araştırmış ve aynı zamanda birinci dil okuma pratiğinin yokluğunun okuma becerilerinin birinci dilden ikinci dile aktarımını etkileyip etkilemediği sorusunu cevaplandırmaya çalışmıştır. Çalışma yakın bir zamanda Fransızca konuşan bir muhite taşınan Bosnalılar ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların okuma becerileri bu çalışma için geliştirilen *cloze* testler ile ölçülmüştür. Her iki dilde iki cloze test uygulanmıştır. Testlerin zorluk derecelerinin benzer olup olmadığını görmek için iki dildeki testlerin ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Katılımcıların birinci dil ortalaması 40.53 % ve ikinci dil okuma ortalamaları 38.62 % bulunmuştur. Bu rakamlar her iki dildeki testlerin zorluk derecelerinin yakın olduğunu göstermektedir. Birinci ve ikinci dil okuma puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları (r =. 511, $p < .647$) hesaplanmıştır. Bu sonuç birinci ve ikinci dil okuma becerilerinin önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, anadilinde aktif okuyucu olmayan katılımcılar için de anadillerinde okuma yapmamalarına rağmen okuma becerilerinin aktarımının gerçekleştiği bulunmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfında okuyan B ve C kuru öğrencilerinin birinci dil okuma becerilerinin ikinci dil okumaya etkisi olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) İngilizce öğrencilerinin birinci dil okuma becerileri ile ikinci dil okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2) Birinci dil ve ikinci dilde okuduğunu anlama başarısı öğrencilerin cinsiyetleri, bölümleri ve bulundukları kura göre farklılık gösteriyor mu?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğrencilere anadillerinde (Türkçe) ve öğrendikleri dilde (İngilizce) okuduğunu anlama testlerinin verilerek onların okuma becerilerinin test edilmeye çalışıldığı ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda hazırlık sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Bu okulda öğrenciler akademik başarılarına göre üç farklı kurda okumaktadır; B, C ve D kurları. Her sınıfta 20 ile 25 arasında öğrenci bulunmaktadır. Hazırlanan İngilizce okuduğunu anlama sınavı ölçme ve değerlendirme komisyonu tarafından D kurlarının düzeyinin üzerinde bulunduğu için araştırmaya örneklem olarak B ve C kurlarından dörder sınıf tesadüfî yolla seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sayısal dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 1
Araştırmaya Katılan Deneklerin Dağılımı

		Yaş					Bölüm		Hazırlık		Kur	
E	**K**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**EA**	**S**	**1 Y.**	**2 Y.**	**B**	**C**
49	41	10	28	36	9	7	27	63	83	7	41	49
90		90					90		90		90	

E: Erkek – K: Kız EA: Eşit ağırlık – S: Sayısal 1 Y: 1 Yıl – 2 Y: 2 Yıl

Tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya toplam 90 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet olarak sayılarının birbirine yakın tutulmasına özen gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin 19-20

yaşlarında olduğu ve sayısal bölümlerde okumaya hak kazanan öğrenciler olduğu görülmektedir. Hazırlığı 2. yılında okuyan öğrencilerin sayılarının azlığının nedeni, birinci yılda başarılı olamayan öğrencilerin ikinci yılda devam zorunluluğunun olmamasından kaynaklanabilir. Tablodaki 7 öğrencinin birinci yıldan devamsız öğrenciler olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için; biri öğrencilere kendi anadilleri olan Türkçe'de, diğeri de öğrendikleri yabancı dil olan İngilizce'de olmak üzere iki adet okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. İngilizce okuduğunu anlama testi için çoktan seçmeli beş soru içeren toplam dört adet okuduğunu anlama sınavı hazırlanmıştır. Okuma parçaları hazırlanırken kullanılan yapıların ve kelimelerin orta düzeyde olmasına, öğrencilerin İngilizce düzeylerinin üzerinde olmamasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan okuma parçaları Yabancı Diller Yüksekokulu Ölçme ve Değerlendirme komisyonuna verilmiş, komisyonda görevli olan yabancı dil okutmanlarından okuma metinlerini öğrencilerin düzeyine uygunluğu, metin ile ilgili soruların ve çeldiricilerin metne uygunluğu açılarından değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçme ve değerlendirme biriminin önerileri doğrultusunda okuma metinlerinin bir tanesi elenmiş, öğrencilere beşer sorudan oluşan toplam 3 adet okuma parçasının uygulanmasına ve bu sınav için toplam bir ders saati (50 dakika) verilmesine karar verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme birimi okuma parçalarının D kuru öğrencileri tarafından zor bulanacağını belirttiği için, çalışmanın B ve C kurları ile yürütülmesine karar verilmiştir.

Türkçe okuduğunu anlama sınavı için geçmiş yıllarda yapılan Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavında (ÖSS) çıkmış olan Türkçe soruları gözden geçirilmiş, öğrencilerin üniversitede ilk yılları olduğu için yakın zamanda olan sınavları çözmüş olma ihtimali düşünülerek bundan yaklaşık on yıl önce sorulan sorular arasından on beş tanesi seçilmiştir. Okuma metinlerinin seçilmesinde hepsinin birbirinden farklı konularda ve bağlamlarda olmasına dikkat edilmiştir. Kısacası, iki dildeki okuduğunu anlama sınavları öğrencilere her iki dilde okuduğunu anlama becerisinin öğretildiği ve ölçüldüğü şekilde hazırlanmıştır.

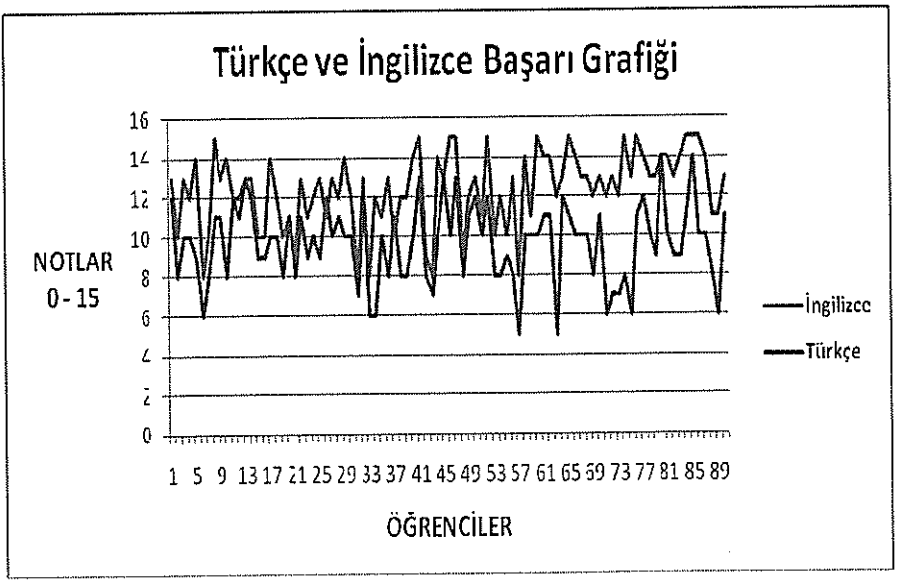
Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda frekans, yüzde, ortalama, t- testi ve korelasyon (ilgileşim) gibi istatistik teknikleri kullanılarak veriler analiz edilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. Anadilde Okuma Becerisi ile İkinci Dilde Okuma Becerisi Arasındaki İlişki

Öğrencilerin anadilde okuma becerilerini ölçen sınavdan aldığı notlar ile hedef dildeki (İngilizce) sınavdan aldığı notlar karşılaştırılarak yapılan analizde, öğrencilerin genel olarak başarılı oldukları, ancak anadildeki okuma becerilerindeki başarıları ortalamalarının (12,4) hedef dildeki başarı ortalamalarına (9,6) göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir.



Şekil 1: Türkçe ve İngilizce Dersi Başarı Grafiği

Yukarıdaki şekil (Şekil 1) incelendiğinde de, her iki derse ait notların birbirine paralele yakın bir şekilde düşüp yükseldiği gözlenmektedir. Bu paralellik de, anadildeki okuma becerilerinin hedef dildeki okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Elde edilen söz konusu başarı ortalamaları karşılaştırıldığında, anadiline ait ortalamaların hedef dilden daha yüksek çıkması, elbette ki beklenen bir durumdur.

Öğrencilerin anadili ve hedef dildeki okuma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla hesaplanan korelasyon değeri, (r= ,385, p<,05) ,05 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu bulguya göre, anadilde okuma becerisi yüksek olan öğrencilerin, hedef dildeki okuma becerilerinin de anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

2. Öğrencilerin Anadilde Okuma Becerisi ile İkinci Dilde Okuma Becerilerinin Cinsiyetleri, Bölümleri ve Bulundukları Kura Göre Farklılaşması

Birinci bölümde genel olarak anadildeki okuma becerilerinin ikinci dile (İngilizce) etkisi üzerinde durulmuştu. Bu bölümde söz konusu ilişkinin bazı değişkenlere göre durumu irdelenmektedir. Aşağıdaki tabloda (Tablo 2) öğrencilerin Türkçe ve İngilizce derslerinde yapılan testlerden aldıkları puanların, onların cinsiyetlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin veriler yer almaktadır:

Tablo 2

Türkçe ve İngilizce Notlarının Cinsiyete Göre Farklılaşması

	Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	t	p
İngilizce	Erkek	49	9,4490	2,29184	-,824	,412
	Kadın	41	9,8293	2,03596		
Türkçe	Erkek	49	12,4898	1,88329	-,239	,812
	Kadın	41	12,3902	2,07217		

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerinin Türkçe ve İngilizce derslerindeki okuma becerilerinde belirgin bir rol oynamadığı görülmektedir.

Kız ve erkek öğrencilerin İngilizce dersine ait testten aldıkları puan ortalamaları (Erkek: 9,45, Kız: 9,83) arasında ve Türkçe dersine ait testten aldıkları puan ortalamaları (Erkek: 12,48, Kız: 12,39) arasında önemli bir fark olmadığı ortaya çıkmamıştır. Her iki grubun ortalamaları her iki dilden de birbirine çok yakın bulunmuştur.

Aşağıdaki tabloda (Tablo 3) öğrencilerin her iki dile ait testlerden aldıkları notların kazandıkları bölüme göre bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Tablo 3
Türkçe ve İngilizce Notlarının Bölüme Göre Farklılaşması

	Bölüm	N	X	Std. Sapma	t	p
İngilizce	EA	27	9,4815	2,24243	-,400	,690
	Sayısal	63	9,6825	2,16143		
Türkçe	EA	27	12,1852	1,81949	-,820	,415
	Sayısal	63	12,5556	2,02228		

Öğrencilerin anadili ve hedef dildeki okuma becerilerine ait testlerden aldıkları puan ortalamaları (İngilizce için EA: 9,48, sayısal: 9,68; Türkçe için EA: 12,18, sayısal: 12,55) bölümlere göre sınıflandırıldığında, tabloda da görüldüğü gibi, ortalamalar bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bilindiği gibi öğrenme evrensel bir süreçtir, yani bireyler benzer süreçlerden geçerek öğrenirler. Öğretim yöntem ve teknikleri konuya, alanlara ya da öğrenci özelliklerine göre değişebilir, ancak bölüme göre öğretim yöntem ve tekniklerini değiştirmek sık karşılaşılan bir durum değildir. Bu bağlamda elde edilen sonucun beklenilebilecek bir durum olduğu söylenebilir.

Aşağıdaki tabloda (Tablo 4), öğrencilerin Türkçe ve İngilizce derslerine ait "Okuma Becerileri"ni ölçmek amacıyla hazırlanmış olan testlerden aldıkları puanların ortalamalarının İngilizce kurlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin test yer almaktadır.

Tablo 4
Türkçe ve İngilizce Notlarının Bulundukları Kura Göre Farklılaşması

		Sapma	t	p
41	10,1220	2,24939	2,028*	,046
49	9,2041	2,04103		
41	12,7317	1,91082	1,276	,205
49	12,2041	1,98934		

Devam edilen kur açısından sonuçlar incelendiğinde, doğal olarak B kurunda okuyan öğrenciler İngilizce sınavından daha başarılı olmuşlardır. Bu yüzden de her iki kurdaki başarı farkından dolayı İngilizce notları ile bulunulan kur arasında anlamlı bir fark ($p=0,000<\alpha=0,05$ güvenirlik düzeyinde **0,046)** çıkmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Okuma, başarılı iletişim için çok önemlidir ve iletişimdeki bu önemi, bir beceri olarak yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde de üzerinde özenle durulmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilde nasıl daha başarılı olabilecekleri sorusunun yanıtını bulmak için, araştırmacılar tarafından okuma becerisi üzerine farklı çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmalar arasında, birinci ve ikinci dil okuma becerileri arasındaki ilişki göze çarpmaktadır. Fakat ne yazık ki Türkiye'de birinci dilden ikinci dile okuma becerisinin aktarımı üzerine yapılmış çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu çalışmada, İngilizce öğrencilerinin birinci dil okuma becerileri ile ikinci dil okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve iki dildeki okuduğunu anlama başarısının öğrencilerin cinsiyetleri, bölümleri ve bulundukları kura göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmamızda öğrencilerin Türkçe okuma başarıları ile İngilizce okuma başarıları arasında bir ilişki bulunmuştur, söz konusu bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkidir. Bu sonuç, Pichette, Segalowitz ve Connors (2003) ve

August (2006) tarafından yürütülen araştırmanın sonucu ile paralellik gösterirken Carson, Carrell, Silberstein, Kroll ve Kuehn (1990) tarafından yürütülen araştırmaların sonuçlarından ayrılmaktadır. Carson ve diğerleri (1990) çalışmalarında birinci dil okuma becerileri ile ikinci dil okuma becerileri arasında bir ilişki olduğunu bulmuş, fakat bu ilişkinin mükemmel bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Pichette, Segalowitz ve Connors (2003) ve August'un (2006) araştırma sonuçları birinci dilden yabancı dile okuma becerisinin aktarımının gerçekleştiğini desteklemektedir.

İki dildeki okuduğunu anlama başarısının öğrencilerin cinsiyetleri, bölümleri ve bulundukları kura göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veri analizi sonucunda, her iki dildeki okuduğunu anlama başarısı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Aynı şekilde, öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları sayısal ya da sözel bölümü öğrencileri olmalarına göre de farklılık göstermemektedir. Ancak, sayısal bölüm öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama başarı puanları sözel bölüm öğrencilerine göre daha yüksektir. Beklendiği üzere, İngilizce düzeyleri C kuru öğrencilerine göre daha yüksek olduğu için, B kuru öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama başarı puanları C kuru öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir. Bu da öğrencilerin bulunduğu kur ile İngilizce okuduğunu anlama başarısı arasında bir ilişki olduğu sonucunu doğurmuştur.

Anadilden, öğrenilen yabancı dile beceri aktarımının olup olmadığını araştıran çalışmalarda, Eskey (1983) ve Lucas'ın (1990) altını çizdiği, ikinci dilde okuduğunu anlama sürecini olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörler rol oynuyor olabilir. Öğrenci anadilinde okuma becerisini yeteri kadar geliştirmiş olsa da, öğrendiği yabancı dildeki okuma becerisine karşı tutumu, bu becerisinin aktarımını engelliyor olabilir.

Bir başka açıdan, birinci dildeki becerilerin ikinci dili etkileyeceğini öne süren görüşler ve araştırmalar da mevcuttur. Bu çalışmada da görüldüğü gibi, anadilinde okuma becerisi iyi olan bireylerin hedef dilde de söz konusu becerisi yüksek görülmektedir. Burada da dil öğrenme süreçlerinin benzerlik ve farklılıkları incelenerek bir yargıya varmak doğru olabilir.

Bu gibi nedenlerle, öğrencilere her iki dilde okuduğunu anlama testlerinin uygulanmasının yanı sıra, ikinci dilde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen faktörleri belirlemek amacı ile de çeşitli değişkenleri ölçebilecek farklı araştırmaların yapılmasında yarar görülmektedir.

Öneriler

Alanyazının çoğunluğuna bakıldığında, birinci dildeki dil becerilerinin ikinci dile etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Elde edilen sonuçlar da, alanyazında yapılan araştırmaları destekler nitelikte görülmektedir. Ancak bunun tersi araştırmalar da mevcuttur. Bu durumda, bu tür araştırmaların örneklem kısmının genişletilerek daha fazla yapılması gerektiği söylenebilir.

Dil ediniminin bir bütün olduğu kabul edilirse, temel dil becerileri olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin (öğrenilen) hedef dile etkisi hem ayrı ayrı hem de bütün olarak araştırılması gerekir.

Kaynakça

Aebersold, J., & Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms.* New York: Cambridge University Press.

August, G. (2006). So, what's behind adult English second language reading? *Bilingual Research Journal, 30*(2), 245-264.

Cameron, L. (2005). *Teaching languages to young learners.* UK: Cambridge University Press.

Carson, J. E., Carrell, P. L., Silberstein, S., Kroll, B., & Kuehn, P. A. (1990). Reading-writing relationships in first and second language. *TESOL QUEARTERLY, 24*(29), 245-266.

Demirezen, M. (2003). Yabancı Dil ve Ana dil Öğreniminde Kritik Dönemler. *Dil Dergisi, (118):5-15.*

Durmuşçelebi, M. (2006).

Eskey, D. E. (1983). Learning to read versus reading to learn: Resolving the instructional paradox. *English Teaching Forum, 21*(3), 2-4.

Grellet, F. (2003). *Developing reading skills.* UK: Cambridge University Press.

Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*(2), 17-39.

Jin, Z. (2003). New wine in an old bottle: innovative EFL classrooms in China. *IATEFL*, 172(2), 34-42.

Lee,j. W., & Schallert, D. L. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL QUARTERLY, 31*(4), 713-739.

Lucas, M. A. (1990). Four important factors in reading. *English Teaching Forum, 28* (3), 26-38.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Polat, C. (2008). Üniveriste öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası, 9*(2), 431-465.

Pichette, F., Segalowitz, N., & Connors, K. (2003). Impact of maintaining L1 reading skills on L2 reading skill development in adults: Evidence from speakers of Serbo-Croatian learning French. *The Modern Language Journal, 87*(3), 391-403.

SESLİ OKUMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR ETKİNLİK

Yrd. Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL[1]

ÖZET:

Okumanın insan yaşamındaki yeri çok önemlidir. Bu amaçla, biz bu çalışmamızda, okuma türlerinden sesli okuma becerisini irdeledik. Sesli okuma, öğrencilere doğru sesletme, vurgu ve tonlamayı kazandırmak için başlangıç düzeyinde yapılması gerekli bir öğretim etkinliğidir. Bu düşünceden yola çıkarak, Fransızca öğrenen başlangıç düzeyindeki öğrencilerden okuma becerilerini geliştirmek için sesletmekte güçlük çektikleri seslerin bir araya geldiği, birbirinden bağımsız tümcelerden oluşan bir okuma parçası hazırlayıp yüksek sesle okumalarını istedik. Bu okumanın sonucunda yanlış çözümleme tekniğini kullanarak sesletmekte güçlük çektikleri sesbirimleri tespit etmeye çalıştık.

Anahtar sözcükler: *Okuma Öğretimi, Sesli Okuma, Sesbirim*

[1] Yrd. Doç. Dr. Gülhanım Ünsal, Kırıkkale Üniversitesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim- Tercümanlık Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

ABSTRACT

An Activity Devoted To Developing the Oral Reading

In human life, the place of lecture is very important. With this aim, in this study, we tried to explain the value and the objectives of oral reading ability which is one of the types of lecture. The oral reading is a necessary instruction activity to practice in the elementary level for bringing to students the correct pronunciation, stress and intonation. Based on this idea, with the intent of developing their lecture abilities, we wanted the students at the elementary level, to prepare a lecture composed of independent clauses in which the sounds that they have difficulties in prononciating get together, and to read it aloud. At the end of this study, we have tried to determine the phonemes that they have difficulties in pronunciation, by using the mistake analysis technique.

Key Words: *Lecture Instruction, Oral Reading, Phoneme*

1. GİRİŞ

Okuma insan yaşamında çok önemli ve yadsınamaz bir yere sahiptir. Okuma çeşitleri Yaygın ve Yoğun olabildiği gibi Sesli, Sessiz, Hızlı ve Seçmeli olarak çeşitlendirilebilir.

Yaygın okuma ise öğretmenin kontrolünde genelde sessiz ve hızlı okumaya dönük ders dışı bir etkinliktir. Yoğun okuma öğretmen rehberliğinde yürütülen sesli ya da sessiz olarak yapılan sınıf-içi bir etkinliktir.

Sessiz okuma orta ve ileri düzeylere uygun bir öğretim etkinliği iken, Sesli okumanın öğrencilerin sesletme, vurgu ve tonlamayı doğru yapmalarını kazandırmak için başlangıç düzeyinde yapılması gerekli bir öğretim etkinliği olduğunu söyleyebiliriz. Ancak Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde okuma, özellikle sesli okuma başlangıç düzeyinde öğrencileri zorlayıcı, cesaret kırıcı bir etkinlik olarak algılanır. Çünkü anadilindeki gibi her işaret bir sese denk gelmez. Fransızcanın anadilimizden ayrıldığı başka bir nokta da yazıldığı gibi okunmayışıdır.

Bu çalışmada birbirinden bağımsız tümcelerden oluşmuş bir metini, Fransızca öğrenen başlangıç düzeyindeki öğrencilere okutarak sesleri kaydedildi. Öğrencilerin yaşlarına ve cinsiyetlerine göre sesletişte güçlük çektikleri sesler yanlış çözümlemesi yapılarak saptanmaya çalışıldı.

1.Okuma Etkinliği

Okumayı değişik kaynaklar, bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemi (TDK:1998); yazılı ya da basılı sözcüklere bakarak bunları seslendirmek ya da anlamak eylemi (Demiray- Alaylıoğlu: 1995); bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama imleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci (Oğuzkan: 1987); yazıyı geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak ya da aynı zamanda seslere çevirme (Dil Derneği: 2005) diye tanımlar.

Koç-Müftüoğlu (1998: 62)'na göre ise, okuma, dil kurallarına uyularak yazılmış iletişimleri, duyu organları yoluyla algılayıp, kavramak, anlamlandırmak, yorumlamak, düşünce yürütmek ve yargıya varmaktır. Bu anlamda bellekle duyu organlarının ortaklaşa yaptığı bir etkinliktir. Okumada göz ve bellek etkinliği olmak üzere iki aşama vardır.

Göz Etkinliği: Duyu organları ile yazılı iletişimlerin tanınması.

Bellek Etkinliği: Tanınan ve duyu organları ile belleğe gönderilen iletilerin bellekte çözülüp anlam kazanması. Göz etkinliği okumanın aracı, bellek etkinliği ise okumanın amacıdır.

Okuma işlemini yaparken gözümüz, satır boyunca bir çizgi üzerinde gidip gelmez. Bir takım sıçrama ve duraklamalarla ilerler. Sözcükleri ya da sözcük kümelerini bir bütün olarak görür. Gözle görünen bu sözcük ya da sözcük kümelerini beyin anlar ve kavrar.

Tam olarak duraksama süresini içeren yetmişli yılların sonlarına doğru sürdürülmüş pek çok çalışma, yetişkin okuyucunun yaklaşık saniyede dört duraksama yaptığını ve her defasında genelde sekiz harf algıladığını ve bu sayının deneyimli bir okuyucuda yirmiye kadar ulaştığını saptar. Göz, yaptığı her sıçramada satırın belli bir bölümünü görür. Buna ***görme genişliği*** denir.

Görme genişliği kişiden kişiye okuma niteliğine göre 8-20 harf arasında değişir (Cornaire, 1999: 14). Usta bir okuyucu dakikada iki yüz sözcük okuyabilir ve çok iyi anlayabilir. Ama hızlı okumada, bazı okuyucular dakikada bin sözcüğe çıkabilir. Örneğin, J.F. Kennedy polisiye romanları dakikada on sekiz bin sözcük hızında, yaklaşık saniyede bir sayfa okuyordu.

Okuma hızı, gözün harfleri algıladığı andan itibaren seçilmiş bilginin kısa süreli belleğe aktarıldığı ana kadar, bilginin işlenişine ayrılan zamana bağlıdır (Cornaire, 1999: 15-16). Gözün satır boyunca yaptığı duraklama ve sıçramaların sayısı okuma hızını gösterir. Göz, sözcük ya da sözcük kümelerine alışık ise, duraklama ve sıçramalar arasındaki süre azalır ve okuma hızı artar; tersi durum söz konusu ise, duraklama ve sıçramalar arasındaki süre artar ve okuma hızı düşer.

Psikologlar üç bellek düzeyi arasında teorik olarak bir ayrım yaparlar. Duyumsal kayıt sözcükleri resim biçiminde ilk görsel izlenimlerini yakalar ve yaklaşık saniyenin dörtte biri kadar tutar. Daha sonra bilgilerin bütününde ilk seçime başlar ve kısa süreli belleğe göndererek tamamlar. Kısa süreli bellek algılanan sözcüklere bir anlam verir, bu bilgileri tutar, sonraki duraksamalar boyunca, diğer öğeler daha öncekilerin üzerine eklenecektir. Kısa süreli belleğin yeterliliği ortalama olarak yedi bilgi öğesinden oluşur, bu harf, sözcük ya da rakam olabilir. Bilgiyi tutma süresi yirmi saniyeyi geçmez. Saklanmak için bu veriler uzun süreli belleğe atılmalıdır. Yoksa kesinlikle silinecek, kaybolacaktır.

2.Sesli Okuma

Gözle izlenip bellekle kavranan yazının, konuşmada görev alan organlar ile seslendirilerek okunmasına sesli okuma denir. Sesli okumada *görme-anlama-seslendirme* bağlantısı vardır. Bu bağlantı ile geçen süreye *göz-ses genişliği* denir.

Fransızca öğretiminde sesletmede karşılaşılan asıl güçlük yazıyı seslendirmektedir. Yazılı olduğu halde okunmayan işaretler sesletmede büyük bir güçlüğe yol açar (Léon, 1996: 22-23). Çünkü anadilimizden tanıdığımız harflere, işaretlere başka sesler verilmiştir. Bu yüzden yazılı bir metni okurken çok sıkıntı duyarız. Bu duruma en belirgin örnek olarak Fransızcada "ö"olan

E'nin bazen "e", bazen "ö" okunması nedeniyle E harfini ve yazıldığı halde okunmayan U, P gibi harflerini verebiliriz (Sunel, 1998: 14-15).

2.1.Sesli Okuma Becerileri

Sesli okumada asıl amaç, okunan metinde bilgi, düşünce görüş ve duyguların başkaların dil ve konuşma kurallarına uyularak doğru bir biçimde aktarılmasıdır.

Bu nedenle sesli okuma becerisi kazanabilmek için;

1. Sözcükleri doğru okumaya,
2. Sözcükleri birbirine karıştırmadan tek tek, açık ve anlaşılır söylemeye,
3. Doğru vurgulama ve doğru tonlamaya,
4. Yazım kurallarına,
5. Noktalama işaretlerini doğru değerlendirmeye,
6. Sesin yüksekliğini, yazının türü, konusu, anlatım özelliği ve okunan ortamın durumuna göre ayarlamaya,
7. Okurken duraklamamaya,
8. Konuşur gibi okumaya dikkat edilmesi ve bu becerilerle ilgili sınıf içi uygulamalar yaptırılması gerekir.

3.Okuma Parçası

Birbirinden bağımsız 45 tümceden oluşan bir okuma parçası hazırlandı ve Ankara Üniversitesi TÖMER'de temel seviyede Fransızca öğrenen 15 kız, 15 erkek, toplam 30 öğrenciye okutarak sesleri kaydedildi. Böylece, öğrencilerin sesletmekte güçlük çektikleri sesler saptanmaya çalışıldı. Öğrencilerin yaşlarına göre sesletişte en çok güçlük çektikleri sesler Tablo:1'de gösterildi.

"Ça va aujourd'hui? - Bien, merci. - Bon, tu viens?- Pas maintenant - Et demain? – Non, je n'ai pas le temps. - Vous avez des amis à Paris? - Oui, mon cousin et sa femme. - Ils sont ingénieurs. – Ils ont vingt six ans. - Ils viennent à neuf heures de Paris. – Elle est russe et rousse. – Qu'est-ce que vous avez fait

hier? – Hier, j'ai acheté des lunettes de soleil. – Ils font du sport chaque matin. – Le perrier, c'est une eau minérale gazeuse. – Le calvados, c'est un alcool de pomme. – J'habite dans un appartement très tranquille et j'en bois.- Pour Boris? - Pas de bière! – Qu'emporte-t-il? – Il emporte un cadeau.- C'est un gâteau. – Il va à la gare prendre le car. – La vie, c'est dur sans confiture. - C'est sûr? – C'est ma compagne. – Ça me fait de la peine. – Pierre Léon?. – C'est un universitaire. – Je crois qu'il est recteur.- J'aimerais bien le voir.- Il vit à Rabat? - Tu n'as pas lu l'histoire de cet homme? – Claude est endettée- Il est brun et sportif. – Il t'attend, tonton.- Sur un quai pas très gai de la gare des cars. – Elle habite à Pointe à Pitre. - Il lit. – André a beaucoup d'humour. – Alain, c'est un grand blond.- Il est blond? - Vas-y! Il est tard."

3.1.Okuma Parçasının Değerlendirilmesi

Genel olarak *okuma parçasında* tespit edilen sesletiş hataları şöyle açıklanabilir:

1. Özel isimler

Öğrencilerin daha önce hiç duymadıkları *"Boris, Pierre, Léon, André, Claude, Alain"* gibi şahıs isimlerinde; *"Paris, Pointe à Pitre, Rabat"* gibi yer isimlerinde ve *"le calvados, le perrier"* gibi içecek isimlerinde sesletiş güçlükleri çektikleri saptanmıştır.

2. [Ø] sesi

"Gazeuse" sözcüğündeki [Ø] sesinde öğrencilerin çok zorlandıkları ve /gazoz/ olarak okudukları tespit edilmiştir.

3. Geniz sesleri

Fransızcanın sesletilmesinde zor olan –en, -ein, -aim, -ain, -in, -im, -yn, -ym, -on, -om, -un, -um gibi geniz seslerinde ve [y] / [u], [k] / [g], [w] / [j] ayrımında zorluk çektikleri saptanmıştır.

4. *[R] sesi*

[R] sesinde- sözcüğün içinde bulunduğu yere göre- zorlandıkları gözlemlenmiştir.

5. H muet

Parçada geçen *"habiter, homme, humour, histoire"* gibi h muet'lerin sesletilmeyecek olması bir zorluk yaratmıştır.

6. Sondaki s, t, d gibi sessizler

Sondaki s, t, d gibi sessiz harflerin ve çekimdeki *"viennent"* –ent'nin sesletilmeyecek olması da bir zorluk teşkil etmiştir.

7. E (e caduc) sesi

Yine aynı şekilde *"pomme, femme, russe"* sözcüklerinde olduğu gibi, sözcük sonlarında geçen E (e caduc) sesletilmeyecek (Léon, 1993: 202) olması bir zorluk teşkil etmiştir.

8. P sesi

"Temps" sözcüğünde geçen P sesi bir güçlük yaratmıştır.

9. U sesi

"Que, quai ve tranquille" sözcüğünde geçen U sesinin okunmayacak olması bir güçlük teşkil etmiştir.

Ayrıca, "russe" sözcüğündeki "u" nun "ü" okunuşu, "rousse" sözcüğündeki "ou" nun "u" olarak okunuşu öğrencileri sıkıntıya sokmuştur.

10. O sesi

"eau, gâteau, cadeau" gibi sözcüklerde –eau'nun "o" okunuşu da bir zorluk oluşturmuştur.

11. GN sesi

"Compagne" sözcüğündeki "gn" nin okunuşunda yanlış sesletişe rastlanılmıştır.

12. IN sesi

"ingénieur" sözcüğündeki "in" nin "en" olarak okunuşu bir sıkıntı yaratmıştır.

13. EN sesi

"endettée" sözcüğündeki "en" nin "an" olarak okunuşu bir zorluk teşkil etmiştir.

14. C sesi

"Claude, compagne.." gibi sözcüklerde "c" nin "k" okunurken "c'est, cet" örneklerinde "se, set" olarak okunuşu bir zorluk teşkil etmiştir.

15. Ulamalar

Ayrıca, "ils ont, vous avez, des amis, c'est un...,vas-y" gibi zorunlu ulamalarda; "dans un" gibi bağlamalarda ve "qu'emporte-t-il" tümcesindeki "t" kaynaştırma harfinin okunuşunda sıkıntılar gözlemlenmiştir.

16. Vurgu ve tonlama

Ayrıca sözcük ve tümce vurgularında da anlam bozukluğu yaratan hatalı vurgular yapıldığı tespit edilmiştir.

4.Sesli Okuma Öğretimi

Sesli okuma, öğrencilerin okumayı öğrenmeleri için gerekli bir öğretim etkinliğidir. Sesli okuma öğretiminde amaç, öğrencilerin yabancı dildeki sözcükleri doğru sesletmeleri, vurgu ve tonlamalara dikkat etmelerini sağlamaktır. Yabancı dil sınıflarının özellikle başlangıç düzeylerinde yer alan öğretimde bir sıra takip edilmesi gerekir (Demirel, 1999: 135).

4.1.Sesli Okuma Öğretiminde İzlenecek Sıra

1. Metinde geçen bilinmeyen sözcüklerin resim ya da çizgi resim kullanarak anlamlarının açıklanması,

2. Metinde geçen olay /olayların bazen tahtada resimler yardımıyla canlandırılması ya da tahtaya çizgi resimlerle çizilmesi,

3. Öğretmenin resimleri ya da çizgi resimleri göstererek metni yüksek sesle sınıfa okuması.

4. Öğretmenin metni tekrar yüksek sesle tümce tümce okuması ve öğrencilerin koro halinde öğretmeni tekrar etmeleri, daha sonra grup ve bireysel tekrara geçilmesi,

5. Öğretmenin son kez metni sesli olarak okuması ve öğrencilerin kitaplarını açarak metni gözleriyle izlemesi,

6. Metnin yeter sayıda öğrenciye okutulması, (ancak bir ders saatini aynı etkinlikle geçirmemek için kalabalık sınıflarda gerekirse her öğrenciye iki –üç tümce okutturulmalıdır.)

7. Okunan metinle ilgili soruların sorulması, (bu soru –cevap tekniği "öğretmen-öğrenci" daha sonra "öğrenci-öğrenci" şeklinde devam edebilir.)

Tablo: 1

ÖĞRENCİLERİN SESLETİŞTE GÜÇLÜK ÇEKTİKLERİ SESLERİN YAŞLARA ve CİNSİYETLERE GÖRE DAĞILIMI

Cinsiyet	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam	TOPLAM	
Sayı	4	5	9	8	4	12	3	6	9	30	
Yaş	8 - 15 Yaş			16 - 23			24 - 32				
Sesler	n	%		n	%		n	%		n	%
[y] / [u]	7	77.77		10	83.33		7	77.77		24	80
[R] / [1]	8	88.88		7	58.33		7	77.77		22	73.33
[d] / [t]	8	88.88		6	50		5	55.55		19	63.33
[s] / [z]	8	88.88		7	58.33		6	66.66		21	70
[k] / [gl	8	88.88		7	58.33		8	88.88		23	76.66
[e] / *[ɛ]*	9	100		6	50		5	55.55		20	66.66
[w] / [j]	8	88.88		9	75		6	66.66		23	76.66
[ƒ]	9	100		10	83.33		8	88.88		27	90
[H]	7	77.77		6	50		6	66.66		19	63.33
[ɛ] , *[ɔ̃]* , [ã] , [æ̃], [ynl , [ũ]	9	100		10	83.33		9	100		28	93.33
Ulama Cumlesi	8	88.88		7	58.33		6	50		21	70
Vurgu Cumlesi	8	88.88		6	50		6	50		20	66.66

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda hedef dilin bütün seslerini ya anadilin ya da birinci yabancı dilin seslerine benzetme çabalarının olduğunu gözlemledik.

Yabancı dil sınıflarında hatalı sesletişleri en aza indirgemek için çok sık tekrara ve dinleme alıştırmalarına yer verilmelidir.

Her bir ses, yeri geldiğinde dil sürçmelerini önlediği, ağız yapısını hedef dilin ağız kaslarına alıştırdığı ve en küçük sesbirimlerin ayırt edildiği eğitici ve eğlenceli bir atasözü ya da bir tekerleme içinde öğretilmelidir.

Her yeni sözcük tümce içinde öğretilmelidir.

Yazma çalışmaları doğru sesletiş için oldukça önemli bir yere sahip olduğu için derslerde yazma çalışmalarına yer verilmelidir.

Sınıf içi etkinliklerinde öğretimde kalıcılığı sağlamak ve eğlenirken doğru sesletişi pekiştirmek için eğitsel oyunlara yer verilmelidir (Weiss, 1983: 5-6).

Drama, rol yapma, benzetim, soru – yanıt, ikili ve grup çalışmaları öğrenciye doğal ve rahat bir ortamda konuşma olanağı verdiği için doğru sesletişe en çok katkı yapan teknikler olduğu kanısındayız (Demirel, 1999: 67).

Sesleri vurgulama, tonlama ve sesletiş hatalarını en aza indirgemek için televizyon, video, teyp, radyo ve diğer görsel – işitsel araçlardan yararlanılmalıdır.

Yüksek sesle okuyarak kulağı tekrar keşfetmek gerektiği kanısındayız.

Öğrencilerin yaptıkları sesletiş hatalarını yeri geldiğinde, hoşgörülü ve anlayışlı bir şekilde, öğrencinin yanlışını tekrarlamadan düzeltip öğrencinin isteğini ve cesaretini kırmadan davranmak gerektiği kanısındayız.

Bu konuda ayrıca, yanlış çözümlemesine ilişkin deneysel çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin sesleri teyp ya da videoya alınır. Dinleterek ya da göstererek yapılan hatalar bulunur. Öğrenciler seslerini duyduklarında ya da

kendilerini gördüklerinde hem derse ilgileri artar; hem de yaptıkları hataların farkına kolaylıkla varabilirler. Gerektiğinde yanlışlar dondurulup, üzerinde doğru sesletme çalışmaları uygulanabilir.

Kaynakça

Cornaire, C., (1999), "Le Point Sur La Lecture", Clé International Yayınları, Paris.

Demirel, Ö., (1999), "Yabancı Dil Öğretimi", Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Demiray, K.-Alaylıoğlu, R., (1995), "Türkçe Sözlük", İnkılap Kitapevi, İstanbul.

Kavcar,C.- Oğuzhan, F.-Sever, S.,(1995), "Türkçe Öğretimi", Engin Yayınları, Ankara.

Koç, S.-Müftüoğlu ,G.,(1998), "Türkçe Öğretimi", Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1066/ Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 587, Eskişehir

Léon, P., (1993), "Précis de Phonostylistique", Nantan Yayınları, Paris.

Léon, P., (1996), "Phonétisme et Prononciations du Français", Nantan Yayınları, Paris.

Sunel, H., (1998), "Système Grammatical de la Langue Française", Tıp-Teknik Yayınları, Ankara.

Türkçe Sözlük. (1998), TDK Yayınları, Ankara.

Türkçe Sözlük. (2005), Dil Derneği Yayınları, Ankara.

Weiss, F., (1983), "Jeux et Activité Communicatives Dans la Classe de Langue", Hachette Yayınları, Paris.

OKUMA STİLLERİ ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN[1]
Arş. Gör. Behice VARIŞOĞLU[**]

ÖZET

Bu çalışmada, İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin okuma stillerini belirlemeye yönelik olarak bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemi Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı sosyo-ekonomik durumları farklı 2 ilköğretim okulunun 280 kişilik 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. 2005 Türkçe Dersi İlköğretim Programı'nda yer alan okuma türleri (yöntemleri/ biçimleri) kriter olarak belirlenmiş ve bu türlere yönelik 27 maddeden oluşan bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçekteki maddeler dörtlü likert tipi (Her zaman, Sık sık, Bazen, Hiçbir zaman) tarzındadır. Geliştirilen ölçeğin maddelerinin analizi sonucunda 8 alt boyut belirlenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular doğrultusunda, hazırlanan okuma stilleri ölçeğinin α değeri 0,82 olarak hesaplanmış; geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

[1] Atatürk Üniversitesi K.K. Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, abdsahin25@hotmail.com
[**] Atatürk Üniversitesi K.K. Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, bvarisoglu@hotmail.com

Anahtar kelimeler: *Türkçe Öğretimi, Okuma Becerisi, Okuma Biçimleri, Okuma Stilleri Ölçeği*

ABSTRACT

THE READING STYLES SCALE: VALIDITY RELIABILITY STUDY

In this study, a scale is established in order to determine students' reading styles at the second level of primary education. The sample of study was consisted of 280 seventh grade students of different socio-economic status from two different primary schools at the Erzurum Provincial Directorate of National Education. Reading types (methods / formats) at "2005 Turkish Course Primary Education Program" were designated as criteria and a scale of 27 items was prepared according to these reading types. The items in the scale are in the format of Four Likert type (Always, Often, Sometimes, Never) 8 sub-dimensions were determined as a result of the analysis of scale's items. According to findings of validity and reliability studies, α value of the "reading styles scale" was calculated as 0.82; so it was decided that the scale was a valid and reliable tool

Key words: *Turkish Language Teaching, Reading Skills, Reading Styles, Reading Styles Scale*

1. GİRİŞ

Gelişen teknoloji, toplumları bilgi üretmeye, üretilen bilgileri takip etmeye, değişmeye ve gelişmeye zorlamaktadır. Dünyanın herhangi bir yerinde üretilen yeni bir bilgi hızla yayılmakta ve ihtiyaç sahibine teknolojik olanaklar aracılığıyla çok kısa sürede ulaşmaktadır. Bilginin şekillendirdiği yeni toplum yapısı birey-birey ve toplum-birey unsurları arasındaki ilişkiyi de düzenlemektedir. Bu unsurlar arasındaki ilişkinin sağlam kalması ve sürekli

olması iyi bir iletişimi zorunlu kılmakta, bilgi paylaşımı açısından okumanın önemini daha da artırmaktadır.

Okuma geçmişten günümüze gelinceye kadar üzerinde çalışılan, tartışılan, tanımlar yapılan ve öğretilmek istenen bir beceri alanı olmuştur. Okuma becerisi, bireyin sosyal hayatının önemli bir parçası ve bilgiye ulaşmanın en temel yoludur. Okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirdiği, yeni anlamlar oluşturduğu (Güneş, 2009: 3) yazar ile okuyucu arasındaki etkili iletişimi sağlayan dinamik ve aktif bir süreç (Akyol, 2010: 33); gözlerin yazıyı görüp tanımasından, zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik (Nas, 2003: 113); zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan bir öğrenme alanı (Güneş, 2007:117); hayat boyu devam eden (Öz, 2006:211) ve devamlı gelişen bir eylem (Arıcı, 2008: 18); zihnin göz ve ses organlarıyla birlikte yaptığı bir faaliyet (Temizkan, 2009: 3) ve ruhsal yönleri de bulunan karmaşık bir süreç (Yıldız, 2008: 115) olarak tanımlanabilir.

Okuma, ilişkili işaretler yığını olan sözcüklerin tanınma, anlamlandırılma ve yorumlanma sürecidir. Okumanın amacı her şeyden önce anlamaktır (Beydoğan, 2009). Okunan metnin iyi anlaşılması, daha sonraki zihinsel süreçlerin de iyi işlemesini sağlar (Özenici, 2009). Okunan metinden mesajın doğru alınması bilginin kaybolmasını önler ve yorumlama, eleştirme gibi üst düzey zihinsel faaliyetlere zemin hazırlar (Sallabaş, 2008; Kuzu, 2004).

Okuma, sonradan kazanılan bir beceridir. Okuma becerisine tam olarak sahip olmak bireylerin yaşına, cinsiyetine, sosyo-kültürel ve ekonomik çevresine, eğitim düzeyine ve kişisel özelliklerine bağlıdır. Bunların dışında Baturay ve Akar (2007)'a göre, okuma becerisinin gelişimi diğer dil becerilerinin de etkisi altındadır. Bamberg,1999; Akt. Topçu, 2007) ise okuma becerisini dil ile kişiliği sistematik olarak geliştiren en etkili araçlardan biri olarak tanımlamaktadır.

Okuma becerisini geliştirmek için okuma ilgisini artırmak gerekir (Sallabaş, 2008). İlgiyi etkileyen en önemli unsur ise motivasyondur (Arıcı, 2008: 40). Motivasyon hem okuma becerisinin geliştirilmesinde hem de okumanın bir alışkanlık hâline gelmesinde önemli bir faktördür. Okumanın

sürekliliği ve alışkanlık hâline getirilmesi için dış etkilerle sağlanan motivasyonun değil kişinin içinden gelen motivasyonun geliştirilmesi gerekir (Özbay, Bağcı, Uyar, 2008). Bireyin hayatı boyunca kullanacağı ve ihtiyaç duyacağı çok yönlü bilişsel bir etkinlik olan okuma becerisi, onun ilgi, merak ve tutumuyla bağlantılıdır (Çakıcı, 2007).

Her toplum okuyan nesillere sahip olmak ister. Çünkü toplumsal gelişmişlik düzeyi, ancak o toplumun okuyan fertleriyle sağlanır (Şahin, Sevim, Gücüyeter ve Şahin, 2009). Okuma becerisini kazanan bireylerin yaşam boyu okuma faaliyetini sürdürmeleri, ancak alışkanlıkla mümkündür. Okumayı alışkanlık hâline getirmede bireyin kendisi kadar sosyal çevresinin de çaba göstermesi gerekir. Okuma alışkanlığı bireye çok küçük yaşlarda kazandırılmalı; yaşına, seviyesine, ilgi ve ihtiyaçlarına, çevresine uygun kitaplar sunulmalı; kitap sevgisi ve yaşam boyu okuma isteği uyandırılmalıdır (Yılmaz, 2009; Yunus, Çelik ve Çelik, 2009; Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Şahin, İşcan ve Maden, 2009; Sağlam, Suna, Çengelci, 2008; Gömleksiz, 2004; Ungan, 2008).

Okumanın nasıl gerçekleşeceği konusu, okuma faaliyetinin hangi yöntem/ tür veya şekillerle yapılacağına bağlıdır. Doğru ve başarılı bir okuma için okuma şeklinin birey tarafından belirlenmesi gerekir. Bireyler arasındaki farklar göz önüne alındığında okuma şeklinin tek tip olması beklenemez.

MEB 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da okuma becerisinin alışkanlık hâline getirilmesi, yeni bilgilerin anlamlandırılması, yorumlanması, eleştirilmesi ve tartışılması; metinlerin doğru, akıcı ve uygun yöntemlerle okunabilmesi üzerinde durulmaktadır. Programda yer alan okumayla ilgili tür, yöntem ve teknikler (bu çalışmada bunların hepsi için okuma stilleri denilmektedir) şöyle sıralanmaktadır:

a) sessiz okuma
b) sesli okuma
c) not alarak okuma
ç) tahmin ederek okuma
d) metinlerle ilişkilendirme

e) eleştirel okuma
f) göz atarak okuma
g) özetleyerek okuma
ğ) işaretleyerek okuma
h) soru sorarak okuma
ı) söz korosu
i) okuma tiyatrosu
j) ezberleme
k) tartışarak okuma (MEB, 2005)

Türkiye'de, literatür taraması yapıldığında okumayla ilgili tutum belirleme, okumanın önemini vurgulama, okuma stratejilerinden yararlanma, okuma faaliyetlerini geliştirme ve okuma alışkanlığı kazandırma gibi pek çok konuda yapılmış çalışmalara rastlanmıştır. Doğrudan "okuma stilleri"ni belirlemeye yönelik bir ölçeğe rastlanmamıştır. Alandaki bu boşluğu dolduracak ya da yeni ölçme araçlarına ilham olacak böyle bir aracın geliştirilmesi konusunda danışman ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu çalışmada, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin en etkili okuma faaliyetini ne tür bir okuma tarzıyla gerçekleştirdiklerini belirlemeye yönelik olarak bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Başka bir ifadeyle, bu ölçek öğrencilerin okuma stillerini ortaya koymaya yöneliktir.

2. YÖNTEM

2.1. Örneklem

Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı eğitim öğretim hizmeti veren, sosyoekonomik durumları farklı, 2 ilköğretim okulunun 7. sınıf öğrencileri çalışmanın araştırma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrenci sayısı 280'dir. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri bu öğrencilerden elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Türkçe dersi kapsamında okuma stillerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan bu ölçeğin geliştirilmesinde 2005 Türkçe Dersi İlköğretim Programı'nda yer alan okuma stilleri temel alınmıştır. 2005 Türkçe Dersi

İlköğretim Programı'nda yer alan okuma stillerinin sınıflandırılmasıyla *8 temel boyut* ve ön uygulama sonucunda *27 madde* belirlenmiştir. Ölçekteki maddeler dört basamaklı Likert tipi (Her zaman, Sık sık, Bazen, Hiçbir zaman) şeklinde ifade edilmiştir. Her zaman= 4, Sık sık= 3, Bazen= 2, Hiçbir zaman= 1 şeklinde puanlanmıştır. Yani ölçekten alınabilecek en düşük puan 1x27= 27, en yüksek puan ise 4x27= 108 olarak hesaplanmaktadır. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır.

Ölçeğin alt boyutlarına göre okuma stillerinin dağılımı şöyledir:

1. boyut: Tahmin ederek okuma (8, 9. madde), soru sorarak okuma (11. madde)
2. boyut: Ezberleyerek okuma (16. madde), ilişkilendirerek okuma (17, 18, 24. madde), göz atarak okuma (26. madde)
3. boyut: Sessiz okuma (1. madde), tartışarak okuma (19, 20. madde), eleştirel okuma (22, 23. madde)
4. boyut: Not alarak okuma (4, 5. madde)
5. boyut: Sesli okuma (2. madde), okuma tiyatrosu (13, 14. madde), tartışarak okuma (25. madde)
6. boyut: İşaretleyerek okuma (6, 7. madde)
7. boyut: Sesli okuma (3. madde), söz korosu (12. madde), ezberleyerek okuma (15. madde), özetleyerek okuma (27. madde)
8. boyut: Soru sorarak okuma (10. madde), eleştirel okuma (21. madde)

Konuyla ilgili alan araştırması sonucunda elde edilen verilere dayanarak ölçeğin maddeleri yazılmıştır. Maddeler yazılırken açık, anlaşılır ve net ifadeler seçilmiştir. Okuma stilleriyle ilgili her bir konuya dair en az üç madde yazılmıştır. Her maddenin tek bir yargı taşımasına dikkat edilmiştir. Maddelerdeki ifadelerin ölçülmek istenen belirtiyi net olarak kapsayıp kapsamadığı konusu incelenmiş; uzman görüşüne başvurulmuştur. Maddelerde mümkün olduğunca az kelime kullanılmasına dikkat edilmiştir. Ölçeği uygulamak istediğimiz grubun yaşı ve eğitim düzeyi hesaba katılarak kelime

seçimine özen gösterilmiştir. Maddeler, dil ve anlatım özellikleriyle noktalama ve yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır (Şeker ve Gençdoğan, 2006: 7)

Tüm bu aşamalar sonucunda, başlangıçta 48 maddelik bir taslak oluşturulmuş; 40 kişilik bir örneklem grubunda ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda, başka maddeler tarafından temsil edilebilecek birbirine benzer maddeler ya elenerek ya da birleştirilerek 31 maddelik kullanılabilir bir ölçek elde edilmiştir. Madde seçimine yönelik ön uygulama sonrası analizler yapılmış ve ölçeğin Cronbach Alpha değeri ,76 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1: Ön uygulama sonrasında madde seçimi için elde edilen analiz çıktıları

N	Kullanılabilir madde sayısı	Ölçeğin(α) cronbach alphası	Ölçeğin ortalaması	Toplam madde sayısı
40	31	,76	80,72	48

31 maddelik kullanılabilir ölçekten birbirine benzer 4 madde daha çıkarılarak 27 maddelik asıl ölçek elde edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Güvenirlik Analizleri

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuma stillerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan ölçeğin güvenirliği şu yöntemlerle hesaplanmıştır:

3.1.1. Ölçeğin İç Tutarlılık Düzeyi: Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmış ve hazırlanan 8 boyutlu ölçek için bulunan α değeri Tablo:2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Ölçeğin C. Alpha (α) değeri

N	Ölçeğin α	Toplammadde sayısı
280	,82	27

α değerinin 0,70'ten büyük olması ölçeğin iç tutarlılık yönünden güvenirliğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2009). 27 maddelik Okuma Stilleri Ölçeği 280 kişilik ilköğretim 7. sınıf öğrencisine uygulanmış ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (α) tablodan da görüleceği gibi 0,82 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, bize hazırlanan ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.1.2. İki Uygulama Arasındaki Kararlılık: Ölçeğin ilk uygulama sonucuyla ikinci uygulama arasındaki kararlılığı anlamına gelen bu uygulama, aynı örneklem grubundan 50 öğrenciye test- tekrar test yöntemiyle yapılmıştır. İlk uygulama sonucunda elde edilen puanlarla, ikinci uygulama sonucunda elde edilen puanların karşılaştırılması sonucunda 8 boyutun puanlarının güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Boyutlar arasındaki korelasyon değerleri şöyledir:

Tablo 3: Test Tekrar Test Puanlarının Karşılaştırılması Sonucunda Elde Edilen Pearson Korelasyon Değerleri

	ib1	ib2	ib3	ib4	ib5	ib6	ib7	ib8	igt
bb1	,549**								
bb2		,725**							
bb3			,660**						
bb4				,773**					
bb5					,553**				
bb6						,547**			
bb7							,637**		
bb8								,785**	
bgt									,804**

** p< 0.01

Birinci boyutun ilk uygulamasının (bb1), korelasyon değerleri bakımından ikinci uygulamayla (ib1) ilişkisi r = 0.55 olup p< 0.01;

İkinci boyutun ilk uygulamasının (bb2), korelasyon değerleri bakımından ikinci uygulamayla (ib2) ilişkisi r = 0.73 olup p< 0.01;

Üçüncü boyutun ilk uygulamasının (bb3), korelasyon değerleri bakımından ikinci uygulamayla (ib3) ilişkisi r = 0.66 olup p< 0.01;

Dördüncü boyutun ilk uygulamasının (bb4), korelasyon değerleri bakımından ikinci uygulamayla (ib4) ilişkisi r = 0.77 olup p< 0.01;

Beşinci boyutun ilk uygulamasının (bb5), korelasyon değerleri bakımından ikinci uygulamayla (ib5) ilişkisi r = 0.55 olup p< 0.01;

Altıncı boyutun ilk uygulamasının (bb6), korelasyon değerleri bakımından ikinci uygulamayla (ib6) ilişkisi r = 0.55 olup p< 0.01;

Yedinci boyutun ilk uygulamasının (bb7), korelasyon değerleri bakımından ikinci uygulamayla (ib7) ilişkisi r = 0.64 olup p< 0.01;

Sekizinci boyutun ilk uygulamasının (bb8), korelasyon değerleri bakımından ikinci uygulamayla (ib8) ilişkisi r = 0.79 olup p< 0.01;

Boyut toplamlarının ilk uygulamasının (bgt), korelasyon değerleri bakımından ikinci uygulamayla (igt) ilişkisi r = 0.80 olup p< 0.01 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular, ölçeğin, iki uygulama arasındaki değişmezlik yönünden de güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.2. Geçerlik Analizleri

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuma stillerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan ölçeğin geçerliği şu yöntemlerle hesaplanmıştır:

3.2.1. Kapsam Geçerliği: Ölçeğin ölçülmek istenen özellikleri tam olarak ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla ön değerlendirme kapsamında uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeği hazırlarken hem taslak formu için hem de ön uygulama sonrasındaki madde seçimi için bu yönteme başvurulmuştur. Ölçeğin

27 maddelik son halinin 280 kişiye uygulanması sonucu elde edilen madde istatistikleri Tablo: 4'te verilmiştir:

Tablo 4: Madde İstatistikleri

Madde no	X (Aritmetik ort.)	SS (Standart sap.)	N (Kişi sayısı)
1	3,2583	,92384	280
2	3,0417	1,05415	280
3	3,1417	,80579	280
4	2,4583	,94975	280
5	2,5417	,99283	280
6	3,0708	,90048	280
7	2,4625	1,08559	280
8	3,2500	,96161	280
9	3,0708	1,00998	280
10	2,6792	1,00271	280
11	2,9458	,99011	280
12	2,8500	1,20425	280
13	3,2708	1,08508	280
14	3,0500	,99665	280
15	3,3167	,91919	280
16	2,9625	1,00347	280
17	2,8583	1,02108	280
18	2,8500	,96074	280
19	3,1917	,91748	280
20	2,8417	1,01862	280
21	3,1042	,86396	280
22	3,1042	,97327	280
23	3,1458	,95044	280
24	2,8083	1,00871	280
25	2,9875	1,09576	280
26	2,8958	,93378	280
27	3,0250	,97640	280

280 kişinin her bir maddeden aldıkları standart sapma ve aritmetik ortalama puanları yer almaktadır.

3.2.2. Madde Analizi: Hazırlanan ölçeğin ayırt ediciliğini ve her bir maddenin testin bütünüyle ne derece aynı amaca yönelik olduğunu belirlemek için madde analizi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda her bir maddenin testin bütünüyle olan ilişkisini gösteren madde toplam korelasyonları ve söz konusu maddenin ölçekten çıkarılması durumunda ölçek istatistiğinde meydana gelecek değişiklikler gösterilmiştir:

Tablo 5: Madde- Ölçek İstatistikleri

Madde No	Madde Silinirse Aritmetik Ort.	Madde Silinirse Ölçeğin Varyansı	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde silinirse Cronbach Alpha
1	76,9250	120,031	,318	,821
2	77,1417	121,216	,178	,827
3	77,0417	123,252	,334	,821
4	77,7250	121,940	,202	,825
5	77,6417	123,363	,301	,822
6	77,1125	120,976	,398	,818
7	77,7208	119,883	,389	,818
8	76,9333	118,169	,417	,817
9	77,1125	118,874	,422	,817
10	77,5042	118,243	,171	,827
11	77,2375	123,715	,411	,817
12	77,3333	118,684	,267	,824
13	76,9125	126,072	,053	,832
14	77,1333	118,225	,430	,817
15	76,8667	121,396	,311	,821
16	77,2208	118,884	,395	,818
17	77,3250	119,635	,352	,820
18	77,3333	119,512	,386	,818
19	76,9917	118,644	,453	,816
20	77,3417	117,439	,456	,816
21	77,0792	121,579	,326	,821
22	77,0792	120,994	,308	,821

23	77,0375	117,752	,479	,815
24	77,3750	116,419	,510	,813
25	77,1958	116,953	,438	,816
26	77,2875	119,863	,382	,819
27	77,1583	118,050	,449	,816

Yukarıdaki tablo incelendiğinde madde- toplam korelasyonunda genellikle birbiriyle uygun maddelerin yazıldığı görülmektedir. Yani yazılan maddeler arasında yetersiz sayılabilecek herhangi bir madde yer almamaktadır. Elde edilen korelasyon katsayıları o maddenin geçerlik katsayısı olup testin bütünüyle tutarlığını göstermektedir. Maddelere bağlı Cronbach Alpha değerleri de yine ölçeğin toplam alfa değerine yakındır. Bu durumda ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu söylenebilir.

3.3. Faktör Analizi

Faktör analizi, testte kaç farklı yapı olduğunu gösterir. Maddeler arasında yüksek korelasyon değerleri alan maddeler gruplandırılır. Kısacası testte kaç farklı boyut olduğunu gösterir.

Aşağıdaki tabloda analizden elde edilen KMO değerleri gösterilmiştir.

Tablo 6: Faktör Analizine Göre Madde Korelasyon Değerleri

Madde No	Initial	Madde korelasyon değeri
1	1,000	,483
2	1,000	,617
3	1,000	,474
4	1,000	,779
5	1,000	,793
6	1,000	,706
7	1,000	,487
8	1,000	,599
9	1,000	,627
10	1,000	,538

11	1,000	,576
12	1,000	,638
13	1,000	,497
14	1,000	,656
15	1,000	,508
16	1,000	,432
17	1,000	,599
18	1,000	,563
19	1,000	,675
20	1,000	,441
21	1,000	,549
22	1,000	,561
23	1,000	,498
24	1,000	,454
25	1,000	,662
26	1,000	,514
27	1,000	,499

KMO, örneklem büyüklüğünün çoklu normal dağılımı için uygunluğunu test eder. KMO değeri 0,50'den büyük olduğu zaman Barlet testi sonucu P<0,05 düzeyinde anlamlı olmaktadır. Okuma Stilleri Ölçeği'nde yer alan 27 maddenin KMO değeri 0,754'tür. Bu değerden yola çıkarak ölçeğe faktör analizi yapılabileceği görülmüştür.

Faktör analizi sonucuna göre "Okuma Stilleri Ölçeği" testinde 8 boyut olduğu ortaya çıkmıştır. Tablo 8'de 27 maddeyi içeren ölçekteki faktörlerin ortak varyansının değerleri verilmiştir.

Tablo 7: Toplam Varyans Değerleri

Madde	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,265	19,500	19,500	5,265	19,500	19,500	2,276	8,430	8,430
2	2,082	7,710	27,210	2,082	7,710	27,210	2,176	8,059	16,489
3	1,740	6,446	33,656	1,740	6,446	33,656	2,163	8,013	24,502
4	1,505	5,573	39,229	1,505	5,573	39,229	2,104	7,791	32,293
5	1,304	4,831	44,060	1,304	4,831	44,060	1,832	6,786	39,079
6	1,231	4,558	48,619	1,231	4,558	48,619	1,820	6,740	45,819
7	1,157	4,287	52,906	1,157	4,287	52,906	1,659	6,144	51,963
8	1,140	4,222	57,127	1,140	4,222	57,127	1,395	5,165	57,127
9	,987	3,656	60,784						
10	,959	3,553	64,336						
11	,916	3,392	67,728						
12	,889	3,292	71,021						
13	,797	2,951	73,971						
14	,761	2,817	76,789						
15	,707	2,619	79,408						
16	,687	2,544	81,952						
17	,639	2,365	84,317						
18	,557	2,061	86,379						
19	,529	1,958	88,337						
20	,500	1,853	90,190						
21	,490	1,815	92,006						
22	,474	1,754	93,759						
23	,437	1,618	95,378						
24	,368	1,364	96,741						
25	,355	1,315	98,056						
26	.324	1,199	99,256						
27	.201	.744	100,000						

Tablodaki verilere göre 27 madde 8 boyutta toplanmaktadır. 8 boyutlu test toplam varyansın % 57,127'sini açıklamaktadır.

Faktör analizi sonuçlarına göre, her bir maddenin hangi boyutta kaç puan değerinde olduğu ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8: Maddelerin Boyutlardaki Değerleri

Madde No	1. boyut	2. boyut	3. boyut	4. boyut	5. boyut	6. boyut	7. boyut	8. boyut
1	,401	,021	-,015	,375	-,088	,055	-,045	-,410
2	,210	-,351	,542	-,136	-,078	-,266	-,068	,235
3	,387	,101	,059	,227	,443	,075	-,227	,077
4	,264	,700	-,061	-,327	,321	-,033	-,055	-,045
5	,362	,779	,085	-,184	,103	,052	,017	-,013
6	,467	,174	,180	-,344	-,423	,294	-,189	,076
7	,469	,035	,099	-,253	-,392	,115	-,149	,053
8	,521	-,390	-,213	-,004	-,018	-,204	-,189	-,230
9	,519	-,323	-,324	-,118	,203	,072	-,188	-,230
10	,226	,035	-,258	,293	,375	-,054	,072	,430
11	,494	-,392	-,177	-,296	-,048	,074	-,157	,163
12	,299	-,413	,302	,005	,273	,401	-,222	,048
13	,049	-,074	,647	,038	,062	,183	,153	,091
14	,468	-,196	,378	-,261	,266	-,220	,251	-,072
15	,364	-,101	,147	,245	,274	,447	,055	-,079
16	,492	-,144	-,159	,173	-,111	-,111	,267	-,132
17	,440	-,110	-,292	-,399	,032	-,034	,381	,018
18	,459	-,062	-,134	,031	-,109	,168	,386	,375
19	,515	,200	,274	,395	-,048	-,311	-,085	,180
20	,533	,237	,222	,016	-,091	-,037	-,204	-,002
21	,406	-,027	-,309	-,194	,150	-,199	-,161	,404
22	,398	,096	-,146	,396	-,280	-,035	-,230	,287
23	,574	,117	-,092	,243	-,213	-,110	-,075	-,156
24	,603	-,027	-,039	,112	-,122	,026	,244	,014
25	,517	-,003	,221	-,124	,175	-,478	-,041	-,263
26	,468	,091	,095	,150	-,088	,063	,487	-,077
27	,543	,135	-,171	-,060	,065	,352	-,021	-,157

Faktör analizi sonuçlarına göre birbiriyle ilgili olmayan veya diğerinden bağımsız olan maddelerin boyutlara korelasyon değerleri de aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9: Maddelerin Birbirlerinden Ayırt Edilmesine Yönelik Korelasyon Değerleri

Madde No	1.boyut	2.boyut	3.boyut	4.boyut	5.boyut	6.boyut	7.boyut	8.boyut
1	,267	,222	,464	,040	-,080	-,031	,207	-,308
2	-,061	-,052	,082	-,262	,685	,232	,046	,101
3	,135	-,051	,291	,269	,087	-,123	,460	,250
4	,025	-,013	-,012	,872	,005	,061	-,028	,115
5	-,152	,130	,173	,825	-,005	,204	,004	,022
6	,024	,112	,106	,194	,046	,796	,084	-,041
7	,138	,145	,160	,071	,102	,637	-,002	,000
8	,687	,122	,235	-,139	,165	,084	,044	,038
9	,724	,120	,021	,031	,001	,082	,263	,104
10	,006	,164	,177	,070	-,077	-,287	,175	,597
11	,483	,135	-,064	-,140	,133	,401	,137	,321
12	,156	-,068	-,051	-,174	,222	,182	,700	,068
13	-,393	,076	-,025	-,069	,406	,101	,366	-,149
14	,189	,299	-,078	,147	,690	,012	,164	,008
15	,054	,237	,101	,041	-,016	-,011	,660	-,031
16	,304	,514	,259	-,064	,064	-,015	-,005	-,002
17	,367	,530	-,268	,156	,108	,151	-,107	,203
18	-,036	,603	,044	-,053	-,018	,209	,104	,372
19	-,086	,148	,701	,128	,320	,028	,057	,174
20	,075	,068	,419	,293	,210	,327	,131	,015
21	,313	,042	,069	,145	,089	,145	-,073	,624
22	,027	,100	,614	-,087	-,171	,217	,012	,299
23	,278	,277	,549	,120	-,007	,160	,004	-,043
24	,173	,539	,273	,047	,094	,168	,112	,083
25	,385	,098	,264	,285	,586	-,040	-,049	-,074
26	-,042	,655	,185	,116	,117	,031	,109	-,092
27	,307	,295	,096	,317	-,172	,255	,336	,004

Faktör analizi sonuçlarına göre 8 boyutlu ölçeğin her bir boyutunun birbiriyle olan ilişkisini ve korelasyon değerlerini gösteren tablo aşağıdadır:

Tablo 10: Boyutların Birbirlerine Göre İlişkileri

	1.boyut	2.boyut	3.boyut	4.boyut	5.boyut	6.boyut	7.boyut	8.boyut
1.boyut	,441	,493	,431	,260	,263	,350	,278	,202
2.boyut	-,405	-,028	,237	,816	-,259	,039	-,206	-,051
3.boyut	-,508	-,141	,099	-,018	,692	,163	,304	-,338
4.boyut	-,217	,096	,701	-,310	-,266	-,470	,250	-,038
5.boyut	,149	-,163	-,262	,377	,197	-,617	,486	,290
6.boyut	-,179	,112	-,288	-,017	-,515	,352	,683	-,130
7.boyut	-,288	,830	-,325	-,020	,092	-,292	-,147	-,092
8.boyut	-,447	-,008	-,007	-,166	,049	,195	-,023	,855

4. SONUÇ

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları bulgularına göre, hazırlanan ölçek ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin okuma stillerini belirlemeye yönelik olarak kullanılabilir ve uygulanabilir bir ölçme aracıdır.

Sonuç olarak; ölçek, bu hâliyle kullanılabilir bir ölçektir. Ölçeğin maddeleri aynı amaca yönelik işlevsellik ve zamana göre değişmezlik özelliği taşımaktadır. Gerek tüm maddeler arasındaki tutarlılığı (iç tutarlılık) veren Cronbach Alfa katsayısı, gerekse test-tekrar test yöntemiyle elde edilen güvenirlik katsayısı ve testin faktör analizi sonuçları ölçeğin yeterli derecede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2010). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri, Ankara: Pegema Yayınları.

Arıcı, A.F. (2008). Okuma eğitimi, Ankara: Pegema Yayınları.

Baturay, M.H., ve AKAR, N. (2007). A new perspective for the integration of skills to reading. Dil Dergisi, 136, 16-26.

Beydoğan, H.Ö. (2009). Okuma- anlama sürecinde işe koşulan stratejiler ve bu stratejiler kapsamında kullanılan taktikler. Millî Eğitim Dergisi, 181, 65-83.

Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, Ankara: Pegema Yayınları.

Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(14), 65-82.

Gömleksiz, M.N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(2), 185-195.

Güneş, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma, Ankara: Nobel Yayınları.

Güneş, F.(2009).Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma, Ankara: Nobel Yayınları.

Kuzu, T.S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(1), 55-77.

MEB (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı, Ankara: MEB Yayınları.

Nas, R. (2003). Eğitim fakültesi öğrencileri ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi, Bursa: Ezgi Kitabevi.

Öz, F. (2006). Uygulamalı Türkçe öğretimi, Ankara: Anı Yayınları.

Özbay, M., Bağcı, H., Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 117-136.

Özenici, S. (2009). İşleyen belleğin okuma ve anlama sürecindeki rolü ve işlevi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22, 467-476.

Sağlam, M., Suna, Ç., Çengelci, T. (2008). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüş ve önerileri. Millî Eğitim Dergisi, 178, 8-23.

Sallabaş, M.E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 141-155.

Şahin, A., İşcan, A., Maden, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplarını kullanma durumları (Erzurum ili örneği). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(2), 183-196.

Şahin, A., Sevim, O., Gücüyeter, B., Şahin, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma durumları: Atatürk Üniversitesi örneği. Öğretmen Adaylarının Okuma Durumları (Atatürk Üniversitesi Örneği). Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,19,1-21.

Şeker, H., Gençdoğan, B. (2006). Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme, Ankara: Nobel Yayınları.

Temizkan, M. (2009). Metin türlerine göre okuma eğitimi, Ankara: Nobel Yayınları.

Topçu, Y.E. (2007). İlköğretim 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. Millî Eğitim Dergisi, 176, 36-57.

Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 7(1), 218-228.

Yılmaz, M. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir inceleme (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü örneği). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 3(37), 144-167.

Yunus, A., Çelik, Z., Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 26, 113-124.

BİRLİKTE ÖĞRENME TEKNİĞİNİN YAZILI ANLATIM BAŞARISI ÜZERİNE ETKİSİ

Dr. Sedat MADEN*

ÖZET:

Bu çalışmada birlikte öğrenme tekniği ile geleneksel öğretim yönteminin öğretmen adaylarının yazılı anlatım başarıları üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır.

*Çalışma grubu, 2009–2010 akademik yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği lisans programındaki iki ayrı sınıfta öğrenim gören 66 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Sınıflardan biri geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu (n=30) diğeri Birlikte Öğrenme tekniğinin uygulandığı deney grubu (n=36) olarak belirlenmiştir. Grupların yazılı anlatım başarıları Yazılı Anlatım Başarı Testi **(YABT)** ile belirlenmiş, sonuçları SPSS aracılığıyla analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, yazılı anlatım konusunun öğretiminde deney ve kontrol grubu arasında Birlikte Öğrenme tekniğinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.*

* Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü / SİVAS. sedd52@gmail.com

Anahtar Sözcükler: *Yazılı Anlatım, Başarı, Birlikte Öğrenme Tekniği, Geleneksel Öğretim Yöntemi.*

THE EFFECT OF LEARNING TOGETHER TECHNIQUE ON THE SUCCESS IN WRITTEN EXPRESSION

Abstract

In this study, it has been aimed to determine the effects of learning together technique and conventional teaching method on the success in written expression.

Working group consists of 66 students selected from different two classes of Turkish Teaching undergraduate program in Education Faculty of Ataturk University in academic year of 2009-2010. One of the classes has been selected as control group (n=30) in which conventional teaching method used, the other has been selected as experimental group (n=36) in which Learning Together technique used. The successes of the groups have been determined by The Survey of Success in Written Expression (SSWE) and the results have been analyzed by using SPSS. As a result of these analyses, it has been seen a considerable difference in favor of experimental group, in which Learning Together technique used, in terms of the success in teaching written expression.

Keywords: *Written Expression, Success, Learning Together Technique, Conventional Teaching Method.*

GİRİŞ

İnsanın yazarak kendini ifade etme isteği, yaşamının her anında ihtiyaç duyacağı etkili bir dil becerisi ve iletişim şeklidir. Yazılı anlatım birden çok alt beceriyi gerektiren çok yönlü, karmaşık ve zorlu bir süreçtir (Evans, 2001: 1). Yazılı anlatım veya yazma sürecinin karmaşıklığı ve zorluğu, bir metni oluştururken birçok bilişsel, dil bilimsel ve fiziksel işlemle birlikte metnin nasıl

yazılacağı (metin yapısı), kime yazılacağı (hedef kitle) ya da niçin yazılacağı yönünde ilişkiler kurarak bir kompozisyon oluşturulmaya çalışılmasıdır. Yazılı anlatım becerileri sadece öğrenen için değil, konuya ilişkin yeterli düzeyde bilgisi ve deneyimi olmayan öğreticiler için de öğretilmesi kolay olmayan bir beceridir (Harris, Graham ve Mason, 2003).

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin ilgilerinin ve yazmaya yönelik motivasyonlarının yüksek olmasına, yazılı anlatım ürünlerini kendi kendilerine değerlendirebilmeleri ve gerekli düzeltmeleri yapabilmelerine önem verilmelidir. Bu amaca ulaşmada öğretmenler öğrencilere en yoğun öğretimden başlayarak giderek azalan bir destek sağlamalıdırlar (Bryson, 2003: 1). Burada bahsedilen destek, öğrencinin yardımla yapabildiğini zamanla bağımsız olarak yapabilir hâle gelmesine kadar geçen süreçte öğretmen tarafından sağlanan ve giderek azaltılan, yazma sürecini bireyselleştiren bir destektir. Yazılı anlatım becerilerinin hem gelişimsel özellik gösteren bilişsel bir süreç hem de sosyal bir davranış olduğu pek çok kuramın savunduğu bir gerçektir (Pritchard ve Honeycutt, 2007: 29). Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesini çocukların gereksinimlerine ve öğretimsel amaçlarına göre destekleyebilirler. Bazen deneyimli yazarların nasıl yazdıklarını model olarak anlatabilir ya da öğrencilere yazılı metinlerdeki hataları düzeltirken rehberlik yapabilirler. Öğretmen genel bilgi ve becerileri içeren yazılı anlatım eğitiminden ziyade özel becerilere yönelik bir çizgide, gerekli becerileri kazandırmak için öğrencilerin özelliklerinden, ilgi ve ihtiyaçlarından dahası yaşamlarından hareket etmelidir. Öğretmenlerin yazma süreci ile ilgili gerekli bilgi ve stratejileri bilmeleri eğitim ortamlarında öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerinde ve uygun öğretim biçimlerini kullanmalarında yardımcı olacaktır (Kapka ve Oberman, 2001).

Calkins (1994), Graves (1983) ve Tomkins (2002) yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinin gelişimsel bir süreç olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu süreç, çocuğun zengin okuma-yazma etkinliklerine doğrudan katılmasıyla geliştirilebilir (Geist ve Boydston, 2002). Öğretim ortamlarında öğrenciye zengin uygulama fırsatları sağlayan modern yaklaşımlar arasında iş birlikli öğrenme gösterilebilir.

Çağımızda bilim, teknik ve sosyal boyutta meydana gelen gelişmeler eğitim ortamlarında öğretmen merkezli eğitim anlayışının yerini öğrenci merkezli eğitim anlayışı almasını sağlamıştır. Eğitim ortamlarında öğrencinin merkezî bir konumda yer alması öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini aynı zamanda öğretmenin görevini de değiştirmiştir. Öğrenci merkezli öğretim anlayışı, öğrencinin aktif katılımını, iş birlikli çalışmasını, öğrenmeyi öğrenmesini, problem çözme yeteneğinin gelişmesini ve benzeri birçok özellikle yetişmesini sağlayacak yöntem ve tekniklerin kullanımını da zorunlu kılmıştır. Bu nedenle, son dönemlerde öğrenciyi aktif olarak öğrenme sürecine katan birçok öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri geliştirilmiştir. Örnek olarak aktif öğrenme, etkinlik temelli öğrenme, beyin temelli öğrenme, teknoloji destekli öğrenme, iş birlikli öğrenme yaklaşımları, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme ve kuantum öğrenme teknikleri sayılabilir. Bunlar içinde iş birlikli öğrenme, öğrencinin aktif olarak sürece katılmasını, iş birlikli çalışarak grup hâlinde problem çözebilmesini ve öğrenirken grup elemanlarına da bildiklerini öğretebilmesini sağlayan çağdaş bir öğretim yaklaşımıdır (Levine, 2001; Lin, 2006; Hennessy ve Evans, 2006; Ballantine ve Larres, 2007). Artzt ve Newman (1990)'a göre iş birlikli öğrenme, küçük bir grup hâlinde öğrencilerin bir problemi çözmek, bir görevi tamamlamak veya ortak bir amacı gerçekleştirmek için birlikte çalıştıkları etkinliklerdir. Diğer bir tanımla iş birlikli öğrenme; öğrencilerin kendilerinin ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için küçük gruplar hâlinde birlikte çalıştıkları bir öğretim şeklidir (Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Johnson ve Holubec, 1993). İş birlikli öğrenme, öğrencilerin motivasyonunu artıran ve birbirlerine karşı olumlu hisler geliştirmelerini sağlayan (Saban, 2004: 204), başkalarının fikirlerine saygılı olmayı, hoşgörülü olmayı, tartışmayı öğrenmelerine yardımcı olan (Senemoğlu, 2001: 501), sahip oldukları farklı görüşleri ortaya çıkaran (Davidson ve O'Leary, 1990: 33), öğretme-öğrenme ortamını eğlenceli hâle getiren bir öğrenme yöntemidir (Tan ve diğerleri, 2002: 56). Grup çalışmalarının etkili ve sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için uyulması gereken bazı ilkeler vardır. İş birliğinin geçerli olduğu grup çalışmalarında grubun işlerini yürüten bir organizatör olmasının yanında grupta dağıtılmış liderlik anlayışı egemen olmalıdır. Grup üyelerinin her birine liderlik sorumlulukları verildiğinde

öğrencilerin çalışma ve araştırma sürecine daha aktif olarak katıldıkları görülmüştür. Bir diğer ilke ise grup oluştururken heterojen bir yapının meydana gelmesi ve farklı arka planları olan öğrencilerin bir gruba yerleştirilmesi gerekliliğidir. Bu şekilde gruba bir gerçeklik de kazandırılmış olur. Grup çalışmaları yürütülürken grup üyelerinin birbirlerine olumlu yönde karşılıklı bir bağlılık duymaları ve çalışmalarını bu şekilde yürütmeleri başarılarının artmasında önemli bir etkendir. Bu şekilde sosyal kazanımlar da elde etmiş olurlar. Çalışma süresince grubun yaşadığı problemlerde grup üyeleri öğretmenden ne kadar az yardım alırsa kendilerini o kadar çok yeterli görmüş olurlar (Dishon ve O'Leary, 1984: 10 -12).

İş birlikli öğrenme, tam ve anlamlı öğrenmenin iş birliği, yardımlaşma, karşılıklı etkileşim ile gerçekleşebilmesi için öğretim ortamlarında birlikte öğrenme, Jigsaw (II-III-IV), akademik çelişki, öğrenci takımları, grup araştırması, grup etkililiği ve birlikte soralım birlikte öğrenelim gibi grupla öğretim teknikleri kullanır. İlgili alanyazında fen ve sosyal bilimler alanlarında yapılmış çalışmalarda iş birlikli öğrenme tekniklerinin farklı problemleri sınamak için kullanıldığı ve olumlu etkisinin olduğu görülmektedir (Bearison, Magzomes ve Filardo, 1986; Jones, 1990; Lazarowitz, 1991; Smith, Hinckley ve Volt, 1991; Slavin, 1995; Peterson ve Jeffrey, 2004; Daşdemir, 2008).

İş birlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı, hatırda tutma, transfer, üst düzey bilişsel süreçler vb. bilişsel öğrenme ürünleri ve güdü, tutum, sosyal ilişkiler, öğrenme çevresi, benlik saygısı vb. duyuşsal özellikler üzerinde olumlu etkilerinin olması (Açıkgöz, 1992: 183) ve kullanımın kolaylığından dolayı dil öğretiminde kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Yazılı ve sözlü dil becerilerinin kazanılmasında iş birlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw, Birlikte Öğrenme, Grup Etkililiği, Başarı Takımları vb. teknikler rahatlıkla kullanılabilir.

İş birlikli öğrenme tekniklerden olan ve dil öğretiminde kullanılabilecek tekniklerden birisi de *Birlikte Öğrenme* tekniğidir. Johnson ve Johnson tarafından geliştirilmiş olan birlikte öğrenme tekniğinin, en önemli özelliği, grup amacının belirlenmesi, düşünce ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve çeşitli şekillerde grupların ödüllendirilmesidir. Uygulamaları sırasında,

öğrenciler problem çözmek ve ürün ortaya koymak için grup hâlinde çalışır, düşünce ve malzemeleri ürüne ulaşmak için paylaşır, konu ile ilgili soruları öğretmenden önce grup içinde çözmeye çalışır. Grup çalışmaları sonrasında grup etkinlikleri sonuca göre çeşitli şekillerde ödüllendirilir. İş birlikli öğrenme tekniklerinin en bilinenlerinden olan bu teknikte belirli bir grupla çalışma süreci bulunmaktadır (Sharan, 1980; Açıkgöz, 2006).

Birlikte öğrenme tekniğinin uygulanma aşamaları:

a) *Öğretim Hedeflerinin Belirlenmesi:* İş birlikli çalışma sürecinde kazandırılacak bilgi ve beceriler öğretmen tarafından belirlenir. Öğretim konusuna uygun olarak da iş birlikli çalışmalar için hazırlık yapılır.

b) Grupların Oluşturulması: Konu, malzeme, öğrenci sayısı ve sınıfın durumu göz önüne alınarak en az 2, en fazla 6 kişilik gruplar oluşturulur.

c) *Öğrencilerin Gruplara Dağıtılması*: Öğrenciler cinsiyetleri, başarıları, çalışkanlıkları, sosyoekonomik özellikleri dikkate alınarak heterojen bir şekilde gruplara dağıtılır. Grupların heterojen olması için öğrencilerin gruplara dağıtımını öğretmenin yapması gerekir.

d) *Sınıfın Grup Çalışması İçin Düzenlenmesi*: Grup içi ve gruplar arası iletişimin rahatça sağlanabilmesi için grupların uygun şekilde yerleşmeleri sağlanır.

e) *Bağımlılığı Sağlamak İçin Grup Üyelerine Roller Verme*: Bu amaçla gruptaki öğrencilere gözlemci, yazıcı, araştırmacı, denetleyici, özetleyici, sözcü ve malzemeci gibi roller verilerek bağımlılıkları artırılır.

f) *Grup Çalışma Konu/Görevlerinin Dağıtılması*: Konu sayısına uygun olarak grupların konuları ve malzemeleri belirli aralıklarla değiştirilir.

g) *Konu ile İlgili Malzemelerin Belirlenmesi*: Grupların konuya hazırlanmalarında kullanacakları malzemeler öğretmen tarafından hazırlanır. Malzemelerin nasıl kullanılacağı gruplara anlatılır.

h) Öğretmen tarafından grup çalışmalarında ulaşılacak hedef ve davranışlar hakkında öğrencilere bilgi verilir.

i) *Bireysel ve Grupla Ölçme Araçlarının Belirlenmesi*: Grup çalışması içinde, uygulamanın çeşitli aşamalarında bu ölçeklerin uygulanacağı bildirilir.

j) *Grupların Konulara Hazırlanması*: Bu aşamada belirlenmiş ve gruplara dağıtılmış konulara hazırlanılır. Gruplar kendi içinde konulara çalışır ve tartışır. Konu testleri ile öğrencilerin öğrenme düzeyleri ölçülür.

k) *Grupların Öğretim Hedeflerine Ulaşma Düzeylerinin Belirlenmesi ve Dersin Sona Erdirilmesi*: Bu aşamada gruplar konu ile ilgili genel ölçeklerle test edilirler. Ulaşılan sonuçlar gruplara duyurulur ve ödüllendirmeler yaş, sınıf vb. özellikler dikkate alınarak yapılır.

Birlikte öğrenme tekniğinin, ilgili alanyazında yazılı anlatım becerilerinin öğretiminde kullanımına yönelik doğrudan örnek bir çalışma tespit edilememiştir. Bu tespitten hareketle yazılı anlatım başarısını artırmada birlikte öğrenme tekniğinin kullanımının alandaki çalışmalar açısından önem arz edeceği öngörülmüştür. Bu gerekçelerden hareketle araştırmada; Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım başarıları üzerinde birlikte öğrenme tekniği ile geleneksel öğretim yönteminin etkisini karşılaştırmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM VE MATERYALLER

Bu araştırma için deneysel modellerden "Kontrol Gruplu Ön test-Son test Modeli" kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2009–2010 akademik yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği lisans programındaki iki ayrı birinci sınıfta öğrenim gören 66 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Sınıflardan biri birlikte öğrenme tekniğinin kullanıldığı deney (n=36) diğeri ise geleneksel öğretimin kullanıldığı kontrol (n= 30) grubu olarak yansız atama yöntemi ile belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yazılı Anlatım Başarı Testi (YABT)

Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım başarılarına ait veriler *"Yazılı Anlatım Başarı Testi (YABT)"* ile toplanmıştır. YABT, araştırmacılar tarafından geçmiş yıllara ait ÖSS, ALES ve KPSS sorularından oluşturulmuştur. Başarı testinin geliştirmesinde ilk olarak 50 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuş ve alandaki uzmanların görüşleri alınarak soru sayısı 30'a düşürülmüştür. Başarı testinin güvenirliğini sınamak amacıyla 90 Türkçe öğretmenliği bölümü lisans öğrencisi üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonrasında yapılan güvenirlik analizinde testteki beş maddenin (2, 9, 16, 23, 29) düşük güvenirliğe sahip olduğu görülmüş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemler sonrası soru sayısı 25 maddeye indirilen başarı testinin madde güçlük değerleri belirlenmiş, testin iç tutarlık katsayısı KR–20 formülü ile 0,86 olarak tespit

Ön test	Grup Adı	Uygulanan Teknik	Son test	Kalıcılık
YABT	Deney	Birlikte Öğrenme	YABT	YABT
	Kontrol	Geleneksel Öğretim		

edilmiştir. Başarı testindeki her soru 1 puan üzerinden değerlendirilmiştir. 25 sorudan oluşan başarı testi deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Çalışmada iş birlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenmenin uygulanmış olduğu deney grubu ile geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubunun yazılı anlatımdaki başarı düzeyleri arasında önemli bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulamanın başlangıcında YABT hem deney grubuna hem de kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır. YABT'den elde edilen veriler ışığında örneklemi oluşturan öğrenciler arasında belirgin bir farkın olmadığı tespit edilmiş ve deney ile kontrol grupları yansız atama tekniği ile oluşturulmuştur.

Uygulama Süreci

Bu bölümde araştırma kapsamında yer alan Birlikte Öğrenme tekniği ve geleneksel öğretim yönteminin yazılı anlatım konusunun teorik ve uygulamada geçerli olan kurallarına yönelik araştırmacı tarafından yapılan etkinlikler yer almaktadır. Yazılı anlatım konusu, ilgili alanyazın incelenerek grup üye sayısına göre belirli başlıklara ayrılmıştır. Yazılı anlatım dersi, haftada 2 ders saati olmak üzere 4 hafta süreyle çalışma (deney-kontrol) grubunda araştırmacı tarafından ilgili yöntem ve teknik kullanılarak işlenmiştir.

Deney Grubuna Yönelik İşlemler

Deney grubundaki öğrencilere, önce birlikte öğrenme tekniğinin gerektirdiği grup çalışmaları hakkında bilgi verilmiştir. Grupların nasıl oluşturulacağı, yapılacak görevlerin nasıl dağıtılacağı ve etkinliklerin ne şekilde yürütüleceği açıklanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin özellikleri grup bilgi formlarına kaydedilmiş, bu bilgilere göre öğrenciler heterojen gruplara ayrılmıştır (**Şema I**). Gruplara ayırmada ön test ortalamaları, grup mevcudu, cinsiyet ve diğer özellikler dikkate alınmıştır. Gruplardan kendilerine bir isim belirlemeleri istenmiş, yazılı anlatım konusu alt başlıkları sırayla her hafta değiştirilecek şekilde gruplara dağıtılmıştır. Gruplara bu konulara hazırlandıklarında ulaşmaları gereken hedefler hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

Şema I:Öğrenci çalışma gruplarının şematik görünümü

Grup A	Grup B	Grup C	Grup D
A1 A2 A3 A4	B1 B2 B3	C1 C2 C3	D1 D2 D3
A5 A6	B4 B5 B6	C4 C5 C6	D4 D5 D6
	Grup E	Grup F	
	E1 E2 E3	F1 F2 F3	
	E4 E5 E6	F4 F5 F6	

Gruplara verilen konulara çalışılırken grup üyelerin etkin bir şekilde öğretime katılabilmesi için her birine bir görev verilmiştir. Grup üyelerinden biri

ulaşılan sonuçları açıklayan (1) **özetleyici**, bir diğeri öğrencilerin çalışma konusunu tam olarak anlayıp anlamadığını denetleyen (2) **denetçi**, öğrenilenlerden hareketle öğrenciler arasında bağ kuran (3) **bağ kurucu**, bir diğeri gereksinim duyulan malzemeleri hazırlayan (4) **malzemeci**, bir diğeri diğer gruplarla iletişimi sağlayan (5) **araştırmacı-koşturmacı**, bir diğeri konu ile ilgili ulaşılan sonuçları kaydeden (6) **yazıcı** ve bir diğer grup üyesi de grubun ne derece çalıştığını değerlendiren (7) **gözlemci** olarak görevlendirilmiştir. Özellikle gözlemci grubun konu ile ilgili yaptıklarını, araştırmacıya ulaştırmaları başarı düzeyini belirlemede etkili olmuştur.

Deney sürecinin ilk haftasında ön testler uygulanmış ve konuya nasıl hazırlanacaklarını gruplar kendileri belirlemiş ve araştırmacı tarafından yürütülecek çalışma ile ilgili strateji eğitimi verilmiştir. İkinci hafta ilk ders öğrenciler öğretim materyalleri (çalışma yaprakları) ile yazılı anlatım konusuna hazırlanmıştır. Daha sonra yazılı anlatım konu başlıkları gruplara ikişer adet dağıtılmıştır. Üçüncü hafta da yazılı anlatım konu başlıkları yeniden farklı gruplara ikişer adet dağılmıştır. Gruplara yazılı anlatım konu başlıkları, dönüşümlü farklı gruplara ikişer adet dağılmıştır. Her grup çalıştığı konunun verildiği hafta içinde ilgili konu testine tabi tutulmuştur. Daha sonra grupların başarılı oldukları görülmüş ve grup raporlarını diğer gruplara sunmaları ile yazılı anlatım konularının öğrenilmesi sağlanmıştır. Beşinci hafta son testler uygulanmıştır.

Kontrol Grubuna Yönelik İşlemler:

Kontrol grubunda yazılı anlatım konusu, geleneksel öğretim yöntemi ile araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Kontrol grubunda birinci hafta ön testler uygulanmış ve yapılacak çalışmalarla ilgili öğrencilere bilgi verilmiştir. Daha sonra ikinci haftadan başlayıp dördüncü haftanın sonuna kadar tüm konu başlıklarına yönelik teorik bilgilerin öğretimi araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Geleneksel öğretim yöntemiyle işlenecek konulara ait günlük planlar araştırmacı tarafından öğrencilerin kazanması gereken davranışları kapsayacak şekilde geliştirilmiştir. Gerekli araç-gereç ve materyaller önceden hazırlanmıştır. Teorik derslerde araştırmacı o günkü konu ile ilgili bilgileri düz anlatım şeklinde vermiş ve becerilerle ilgili kritik noktaları anlatmıştır. Dersin

sonunda o günkü konu özetlenmiştir. Bir sonraki derse gelirken öğrencilerden o günkü konuya hazırlanmaları istenmiş ve öğrencilerin dersin başlangıcında konu ile ilgili ön hazırlıkları kontrol edilmiştir. Teorik derslerin bitiminde araştırmacı dönütler almış ve eksik olan kısımları tekrar anlatmıştır. Dönüt ve pekiştireçler araştırmacı tarafından verilerek ders anlatımı tamamlanmıştır. Beşinci hafta son testler uygulanmıştır.

Uygulama 4 hafta süreyle her iki grupta da araştırmacı tarafından sürdürülmüştür. Uygulama sonrasında deney (Birlikte Öğrenme) ve kontrol (Geleneksel Öğretim) grubuna **YABT** son test olarak uygulanmıştır. Uygulamadan 6 hafta sonra **YABT** kalıcılık testi olarak uygulanmış, iki farklı metodun yazılı anlatım konusundaki hatırda tutma düzeyine olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve kalıcılık testinden elde edilen verileri SPSS paket programı ile analiz edilmiştir.

Yazılı anlatım başarısına yönelik verilerin analizinde, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için, *ilişkili* ve *bağımsız* örneklemler *t testi* kullanılmıştır. Araştırma bulgularına yönelik tüm analizlerde anlamlılık seviyesi 0,05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

A- Yazılı Anlatım Başarısına Yönelik Bulgular

Tablo 1: Deney ve kontrol grubu YABT ön-son test bulguları

	Grup	n	*Levene Test* F	p	$\bar{X}$	S.s.	t	p*
Son Test	Kontrol	30	1,637	0,205	21,67	1,825	4,362	0,000
	Deney	36			23,39	1,379		

* Önem Düzeyi 0,05.

Ön Test	Kontrol	30	1,726	0,194	15,50	1,889	1,495	0,140
	Deney	36			14,89	1,429		

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım başarılarına yönelik ön-son test verileri değerlendirildiğinde;

Deney grubundaki öğrencilerin YABT ön test ortalamasının $\bar{x}$=14,89, son test ortalamasının $\bar{x}$=23,39 olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin YABT ön test ortalamasının ise $\bar{x}$=15,50, son test ortalamasının $\bar{x}$=21,67 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamaları arasında t=1,495; p>0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buna rağmen deney ve kontrol gruplarının son test ortalamaları arasında t= 4,362; p<0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Tablo 2: Deney grubuna ait YABT ön-son test bulguları

	n	$\bar{x}$	S.s.	t	p
Son Test	36	23,39	1,379	30,956	0,000
Ön Test		14,89	1,429		

Deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım başarılarına yönelik ön-son test verileri değerlendirildiğinde;

Deney grubundaki öğrencilerin YABT ön testinden $\bar{x}$= 14,89, son testinden $\bar{x}$=23,39 düzeyinde bir başarıya ulaştıkları görülmüştür. Bulgulardan hareketle deney grubundaki öğrencilerin YABT ön test ve son test ortalamaları arasında t= 30,956; p<0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Tablo 3: Kontrol grubuna ait YABT ön-son test bulguları

	n	$\bar{x}$	S.s.	t	p
Son Test	30	21,67	1,826	15,822	0,000
Ön Test		15,50	1,889		

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım başarılarına yönelik ön-son test verileri değerlendirildiğinde;

Kontrol grubundaki öğrencilerin YABT ön testinden $\bar{x}$= 15,50, son testinden $\bar{x}$=21,67 düzeyinde bir başarıya ulaştıkları görülmüştür. Bulgulardan hareketle kontrol grubundaki öğrencilerin YABT ön test ve son test ortalamaları arasında t= 15,822; p<0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

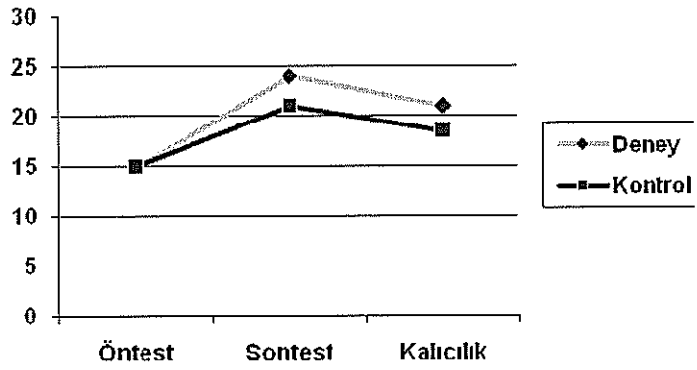
YABT ön-son test bulgularına göre, deney ve kontrol grubunda yazılı anlatım becerilerini öğretmek amacıyla uygulanan yöntem ve tekniklerin başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ancak deney grubunda uygulanan iş birlikli öğrenme tekniğinin başarı üzerinde daha yüksek bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4: Deney ve kontrol grubu YABT kalıcılık testi bulguları

	n	$\bar{x}$	S.s.	t	p
Deney	36	20,45	1,978	4,534	0,000
Kontrol	30	18,60	1,191		

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım başarılarına yönelik YABT kalıcılık testi verileri değerlendirildiğinde;

Deney grubundaki öğrencilerin YABT kalıcılık testinden $\bar{x}$=20,45, kontrol grubundaki öğrencilerin ise $\bar{x}$=18,60 oranında bir başarıya ulaştıkları görülmüştür. Bulgulardan hareketle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin YABT kalıcılık testi ortalamaları arasında t= 4,534; p<0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bulgulara göre deney ve kontrol grubunda uygulanan öğretim yöntem ve tekniğinin hatırda tutma düzeyinde etkili olduğu ancak deney grubunda uygulanan birlikte öğrenme tekniğinin geleneksel öğretime göre daha yüksek bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.



Grafik: Deney ve kontrol grubu YABT başarılarındaki değişim

Deney ve kontrol grubunun yazılı anlatım başarı ortalamalarındaki değişim için grafik incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının artığı, ancak deney grubundaki değişimin daha fazla olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

İş birlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme ile geleneksel öğretimin öğretmen adaylarının yazılı anlatım başarıları üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlayan araştırmada ulaşılan ön test, son test ve kalıcılık testi verilerinde deney grubu lehine anlamlılık arz eden sonuçlara ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgularda, deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamaları arasında $t=1,495$; $p>0,05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak son test ortalamaları (Deney $\bar{x}= 23,389$ - Kontrol $\bar{x}= 21,667$) arasında $t= 4,362$; $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin YABT kalıcılık testi ortalamaları arasında $t= 4,534$; $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bulgulardan hareketle, birlikte öğrenme tekniği ve geleneksel öğretim metodunun yazılı anlatım becerisinin kazandırılmasında etkili olduğu bununla beraber deney

grubunda uygulanan birlikte öğrenme tekniğinin başarı ve hatırda tutma düzeyi üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada akademik başarı ile ilgili ulaşılan bulgular, ilgili literatürde yapılmış bazı çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Ernst ve Byra, 1998; Johnson ve Ward, 2001; Huang, 2000; Cadopi ve diğerleri, 2002; Barrett, 2005; Ward ve Lee, 2005). Ayrıca işbirlikli öğrenme tekniklerinin geleneksel öğretimden daha etkili olduğuna dair sonuçlara ulaşılmış birçok ilgili çalışma bulunmaktadır (Bono, 1991; Oral, 2000; Ertekin, 2001; Katılmış, 2002; Yıldırım, 2003; Uysal, 2009).

Yapılacak yeni çalışmalarda; birlikte öğrenme tekniği farklı dil becerilerinin öğretiminde ve farklı yaş ve eğitim seviyelerindeki öğrenciler üzerinde başarı, tutum ve görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanabilir. Bununla birlikte ilköğretim öğrencilerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının birlikte öğrenme tekniğinin kullanımına dair görüşleri ve önerileri alınabilir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K.Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme kuram araştırma uygulama.* Malatya: Uğurel Matbaası.

Açıkgöz, K.Ü. (2006). *Aktif Öğrenme,* 8. Baskı, İzmir: Biliş Yay.

Artzt, A. ve Newman, C. (1990). *How to use cooperative learning in the mathematics. Class,* Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Bearison, D. J., Mmagzomes, S. ve Filardo, E. K. (1986). Socio-Cognitive Conflict and Cognitive Growth in Young Children. *Merrill-Polmer Quarterly,* 32(1), 51-72.

Bono, D. L. (1991). *The Impact of Cooperative Learning on Suzy and Janie's Attitudes About Math,* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 362273).

Bryson, F. K. (2003). *An examination of two methods of delivering writing instruction to fourth grade students. Unpublished master thesis,*Texas Woman's University, Texas. (UMI No: 1417565)

Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students, *Journal of Teaching in Physical Education*, (24), 88-102.

Cadopi, M. L. ve Winnykamen, F. (2002). Peer tutoring in a physical education setting: influence of tutor skill level on novice learners motivation and performance, *Journal of Physical Education*, 22, 105–123.

Calkins, L. M. (1994). *The art of teaching writing*. 2. baskı. Portsmouth, NH: Heinnemann.

Davidson, N. ve O'Leary, P. W. (1990). How cooperative learning can enhance mastery teaching. *Educational Leadership*, 30- 33.

Daşdemir, İ., Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Karaçöp, A. (2008). The Effects of

Animation Technique on Teaching of Acids and Bases Topics. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 60-69

Dishon, D. & O'Leary, P. W. (1987). A Guidebook for Cooperative Learning: A Technique for Creating More Effectie Schools. Learning Publications, INC. Holmes Beach, Florida.

Ernst, M. ve Byra, M.(1998), Pairing learners in the reciprocal style of teaching influence on student skill, knowledge and socialization. *Physical Educator*, 55,24-38.

Ertekin, B. (2001). *Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Öğretimi Üzerindeki Etkileri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi.

Evans, J. (2001). Introduction: learning and teaching the complexities of writing. In Janet Evans (Ed.), *Writing in the Elementary*

Geist, E. A., ve Boydston, R. C. (2002). The effect of using writing retelling as a teaching strategy on students performance on the Tow. 1-2. *Journal of Instructional Psychology, 29*(2), 108-118.

Graves, D. H. (1983). *Writing: teachers and children at work.* Portsmouth, NH: Heinnemann.

Harris, K. R., Graham, S., ve Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children. 35(7)*, 1-16.

Hennessy, D. ve Evans, R. (2006). Small-Group Learning in the Community College Classroom. *The Community College Enterprise*, 12(1), 93-110.

Huang, C. Y. (2000). The Effects of cooperative learning and model demonstration strategies on motor skill performance during video instruction, *Proceeding National Sciences Council*, (2), 255-268.

Johnson, D., Johnson, R. ve Smith, K. (1991). Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity, *A SHE-ERIC Higher Education Report (4)*. Washington, DC: The George Washington University.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Holubec, E, J. (1991) *Circles of learning: Cooperation in the classroom*, Edina, MN: Interaction.

Johnson, M. ve Ward, P. (2001). Effects of Classwide Peer Tutoring on Correct Performance of Strinking Skills in 3rd Grade Physical Education, *Journal of Teaching in Physical Education*, (20), 247-263.

Jones, R. M. ve Steinbrink, J. E. (1991). Home teams: Cooperative learning in elementary science. *School Science and Mathematics, 91*(4), 139-143.

Kapka, D. ve Oberman, D. A. (2001). *Improving student writing skills through the modeling of the writing process.* Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program. ERIC ED 453 536.

Katılmış, A. (2002). *İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularındaki Başarı ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkileri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.

Lazarowitz, R. (1991). Learning biology cooperatively: An Israeli junior high school study. *Cooperative Learning, 11*(3), 19-21

Levine, E. (2001). Reading Your Way to Scientific Literacy. *Journal of College Science Teaching*, 31, 122-125.

Lin, E. (2006). Cooperative Learning in the Science Classroom. *The Science Teacher*, 73, 33-39.

Oral, B. (2000). Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme ile Küme Çalışması Yöntemlerinin Öğrencilerin Erişileri Derse Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri. *Çukurova Üniversitesi EF Dergisi, 2* (19), 43-49.

Peterson, S. E. ve Jeffrey A. M. (2004). Comparing the Quality of Students' Experience During Cooperative Learning and Large- Group Instruction. *Journal of Educational Research*, 97 (3), 179- 195.

Pritchard, R. J. ve Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. In S. Graham, C. A.

Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar.* Ankara: Nobel Yayın.

Sharan, S. (1980). Cooperative Learninig In Small Groups; Recent Methods and Effects on Achievement Attitudes, and Ethnic Relations. *Rewiew Of Educational Research.* Vol. 50, No:2, s.241-271.

Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice.* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Smith, M. E., Hinckley C. C. ve Volk, G. L. (1991). Cooperative learning in the undergraduate laboratory, *Journal of Chemical Education,* 413-415

Tompkins, G. E. (2002). *Language arts: Content and teaching strategies.* (5. bs.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce Ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUK İSTİSMARI VE İHMALİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖK*
Arş. Gör. Aslı BALCI**
Ayşenur YAZAR***

Özet

Bu çalışma Okul öncesi Öğretmenliği öğrencilerinin çocuk istismarı ve ihmali konusundaki bilgilerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın evrenini 2009-2010 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. ve 2. öğretimde öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıftaki toplam 184 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem seçimine gidilmemiş, gönüllü olan 171 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından, hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde ve ki-kare testi kullanılmıştır. Anketin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır.

* A.Ü.Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı
** A.Ü.Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Elemanı
*** Arş. Gör. Atatürk Üniversitesi K.K.E.F. İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ABD.

Okul öncesi öğretmenliği öğrencileri en fazla "ihmal" belirtilerini en az ise "cinsel istismar" belirtilerini bildikleri, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun "istismar" ve "ihmali" ilk olarak medyadan duydukları, gözle görülebilir, somut belirtileri daha fazla bildikleri ve istismar ve ihmale uğrayan çocukla karşılaştıklarında çoğunlukla aileyle konuşmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencileri, Çocuk, İstismar, İhmal.*

Abstact

The purpose of this researh is to eveluate the level of expertise regarding child abuse among early childhood teacher candidates. 184 freshmen and senior students from Kazım Karabekir Faculty of Education , Atatürk University in the department of early childhood participated in this study. Among 184 students, 171 of them were voluntarily participated. To collect data, a survey developed by the author based on related literature was used. To analyze the dat, percents and chi-square calculations werw done with the help of a computer. The results showed that the least known abuse was the sexual abuse, they first heard abuse from media, they know more about physical aspect of child abuse and lastly abused children mostly preferred talking with their families.

Keywords: *Early Childhood Teacher Candidates, Child, Abuse, Negligence.*

1. Giriş ve Amaç

Toplumların geleceklerini sağlam temellere oturtabilmeleri için toplumun sosyal yapısını oluşturacak olan çocukların, bedensel ve ruhsal sağlıklarının korunmaları gerektiği ve eğitilmesinin önemi herkes tarafından kabul edildiği halde çocuklar hala yaygın olarak ihmal ve istismar edilmektedirler (Bahçecik ve Kavaklı,1993a,b, Bentovim 1993, Çobanoğlu ve Tanır 1997, Chiocca 1998a).

İhmal ve istismara uğrayan çocukta ortaya çıkan fiziksel, duygusal ve davranışsal bozukluklar, çocuğun tüm yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle ihmal ve istismar, çocukların sağlıklarını tehdit eden en önemli sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Oral 1993, Geyran ve Uygur 1995, Kavaklı ve ark., Chiocca 1998a, Chiocca 1998b).

Çocuk istismarı kasıtlı olarak fiziksel zarar verme, çocuğun kötü beslenmesine yol açma, cinsel olarak kötüye kullanma, çıkar için kullanma, bundan da öte çocuğun normal fiziksel ve zihinsel gelişimini kısıtlayıcı her türlü faaliyette bulunmayı kapsamaktadır (Aral, Gürsoy,2001).

Çocuğa bakmakla yükümlü kişinin bu yükümlülüğünü yerine getirmemesi, beslenme, giyim, tıbbi, sosyal ve duygusal gereksinimle ya da yaşam koşulları için gerekli ilgiyi göstermeme gibi, çocuğu fiziksel ya da duygusal yönden ihmal etmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Fiziksel ve cinsel istismara göre çok daha göreceli olduğu için tanısı zordur. İhmal ve istismarı ayıran en temel nokta ihmalin pasif, istismarın ise aktif bir davranış şekli olmasıdır. İhmal, özellikle büyüme geriliği olan ve psikososyal uyum güçlüğü çeken, eğitim gereksinimleri karşılanmayan çocuklarda akla gelmelidir (Polat, 2004).

Fiziksel istismar en geniş anlamda"çocuğun kaza dışı yaralanması" şeklinde tanımlanabilir. En yaygın rastlanılan ve belirlenmesi en kolay olan istismar tipidir On sekiz yaşından küçük çocuk ya da gencin anne, baba ya da bakımından sorumlu başka kişi tarafından sağlığına zarar verecek biçimde fiziksel hasara uğraması ya da yaralanma riski taşımasıdır. Bu hasar, itaati sağlama, cezalandırma ya da öfke boşaltma amacıyla elle ve/veya aletle vurularak, itilerek, sarsılarak yakılarak ya da ısırılarak çocuğun vücudunun herhangi bir yerinde iz bırakacak şekilde ya da iz bırakmasa da şiddet uygulayarak çocuğa bir zarar vermesidir (Kaplan, Pelcovitz, Labruna, 1999).

Aral (1997) yaptığı bir araştırmada çocukların % 65.72'sinin anne ya da babası tarafından fiziksel istismara uğradıklarını belirlemiştir (Aral, Gürsoy, 2001). Fiziksel istismarın sonuçlarına bakıldığında, sakatlıklar, kırıklar, beyin

kanamaları, felçler, havale, zekâ özrü hatta ölüme varabilen yaralanmalar olabilmektedir (Özmen, 2004).

Çocuğun kendisinden en az 4 yaş büyük bir kişi tarafından cinsel haz amacıyla zorla ya da ikna edilerek cinsel etkileşime maruz bırakılması "Cinsel istismardır". Çocuğun ırzına geçilmesi, çocuğun cinsel organlarının ellenmesi, müstehcen sözler söylenmesi, çocuğa pornografik materyal izlettirilmesi, teşhircilik vb. gibi davranışlar cinsel istismar davranışları olarak kabul edilmektedir (Aral, Gürsoy, 2001).

Çocuk cinsellikten kaçmaya çalıştığında, tacizci genelde çocuğu ya şiddet ya da artık onu sevmeyeceği gibi yaklaşımla tehdit eder. Tacizci aile içinden birisi ise çocuk diğer aile fertlerinin kızacağını, onunla utanç duyacağını düşünür ve hatta bu olayın duyulması durumda ailenin parçalanacağını bile düşünür. Bu tarz düşünceler ve duygular da çocuğun cinsel tacize katlanmasına neden olur. (Polat, 1999)

Gerçekler yetişkinliğe kadar çocuk tarafından saklanır. Ancak eğer cinsel istismar sırasında çocuk fiziksel zarar görmüşse gerçek ortaya çıkar.(Keskin, Çam, 2005)

Cinsel tacize uğrayan çocuklarda genelde bazı ortak karakteristikler oluşur; özsaygıları düşük, hiç bir işe yaramama duygusu, seks konusunda tuhaf düşüncelerin oluşması, içine kapanık ve yetişkin insanlara fazla güvenmemek gibi. Hatta bazı çocuklarda intihara teşebbüs bile olabilir. Cinsel tacizi uğrayan bazı çocukların yeni ilişkilerini cinsellik üzerine kurdukları görülmektedir. Bu tarz çocuklar, yetişkin olduklarında genelde ya çocuklara cinsel taciz uyguluyorlar ya da para kazanmak için cinselliklerini kullanıyorlar (Polat, 1999).

Çocuk ve ergenin bedenini ve kişiliğini olumlu biçimde algılamasını, değerlendirmesini ve geliştirmesini engelleyecek her türlü olumsuz uyaranı kullanma, duygusal istismar demektir (Kulaksızoğlu, 2005).

Duygusal istismara neden olan davranışlar, daha çok çocuk ve ergenin yakın çevresinde onunla ilişkili olan yetişkin kişi tarafından gerçekleştirilir. Bu davranışlar, reddetme, aşağılama, yalnız bırakma, yok sayma, ayırma, korkutma,

suça yöneltme, sık eleştirme, alaylı konuşma, lakap takma vb. şeklinde sıralanabilir (Erkman,1991). Diğer istismar türlerine göre duygusal istismar tanımlanması daha karmaşık, en zor ancak en sık rastlanan istismar türüdür (Tıraşçı ,Gören, 2007).

Çevresi tarafından sürekli duygusal istismara uğrayan çocuklar, pasif ve kendine güvenmeyen bir kişilik geliştirmenin yanında anti sosyal davranışla sergileyebilmektedir. Ayrıca duygusal istismar çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Bu çocukların zihinsel kapasitesi normal olmasına rağmen, dikkat dağınıklığı ve öğrenme güçlüğü gibi sorunlar yaşarlar. Bu da çocukların başarısını olumsuz etkilemektedir (Aral, Gürsoy, 2001).

Çocuk istismarı ve ihmali dünya çapında yaygın bir şekilde görülen ve dramatik sonuçlara yol açan bir problemdir. Ülkemizde de çocuk ihmali ve istismarı vakaları ile sık karşılaşılmasına karşın çocuk ihmali ve istismarının görülüş sıklığı konusunda kesin veriler yoktur. Toplumla sık bir araya gelen, öğretmen ve sağlık çalışanlarının bu konuda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmayışı ülkemizde sorunun tanımlanmasını daha da güçleştirmektedir (Özdemir1992, Leventhal1993, Oral ve ark1998). Özellikle çocuklarla her gün bir arada olan ve onları sürekli olarak gözlemleme olanağı bulunan öğretmenlerin, çocukların davranışları ya da görünümlerindeki en ufak değişikliği fark ederek nedenini anlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. İstismar ve ihmalin Okul öncesi dönemde yaygın olarak görülmesi nedeniyle Okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda özel bir öneme sahip oldukları düşünülmektedir.

Bu bağlamda Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çocuk istismarı ve ihmali konusundaki bilgilerinin değerlendirmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırmanın evrenini 2009-2010 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. ve 2. öğretimde 1. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte

olan toplam 184 öğrenci ve örneklemini ise, bu öğrencilerden gönüllü olan 171 kişi oluşturmuştur.

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından, literatür doğrultusunda hazırlanan bir anket formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde ki-kare testi uygulanmıştır. Anketin Cronbach Alpha katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır.

3. Bulgular ve Tartışma

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin % 78,9'unun kız, %60,2'sinin 1. sınıf öğrencisi, %66,1'inin gelir durumunu orta düzeyde, %59 unun annelerinin ve %39,8'inin babalarının ilköğretim mezunu ve %34,5'inin düz lise mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

	f	%
Cinsiyet		
Kadın	135	78.9
Erkek	36	21.1
Yaş	Min:17 Maks:25 Ort:20.6±1.9	
Sınıf		
1	103	60.2
4	68	39.8
Gelir durumu		
Çok iyi	3	1.8
İyi	48	28.1
Orta	113	66.1
Kötü	3	1.8
Yardıma muhtaç	4	2.3
Annenin eğitim durumu		
Okuma yazması yok	19	11.1
Okuryazar	21	12.3
İlköğretim	99	57.9
Lise	26	15.2
Üniversite	6	3.5

Babanın eğitim durumu		
Okuma yazması yok	1	0.6
Okuryazar	12	7.0
İlköğretim	68	39.8
Lise	45	26.3
Üniversite	45	26.3
Ailede yaşayan birey sayısı	Min:2 Maks:12 Ort: 5.2	
Mezun olunan lise türü		
Düz lise	59	34.5
Yabancı dil ağırlıklı lise	26	15.2
Öğretmen lisesi	24	14.0
Anadolu lisesi	38	22.2

4. sınıfların %44.1'i gelir durumunu iyi olarak tanımlarken, 1. sınıflarda bu oran %17.5 olarak tespit edilmiştir. Bu durum sınıflar arasında gelir durumu açısından anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir ($p<0.05$).

Tablo 2. Öğrencilerin İstismarı İlk Olarak Nerede Duyduklarına İlişkin Durumlar

İstismarı ilk nerede duydunuz?	**1.SINIF**		**4.SINIF**		**TOPLAM**	
	S	**%**	**S**	**%**	**S**	**%**
Lisans derslerimde	4	3.9	21	30.9	25	14.6
Kendim tanık oldum	17	16.5	10	14.7	27	15.8
Medyadan duydum	66	64.1	34	50	100	58.5
İlk defa duyuyorum	6	5.8	0	0	6	3.5
Başka şekilde duydum	10	9.7	3	4.4	13	7.6

Tablo 3. Öğrencilerin İstismara Uğrayan Çocukla Karşılaşmalarına İlişkin Durumla

İstismara uğrayan çocukla karşılaştınız mı?	**1.SINIF**		**4.SINIF**		**TOPLAM**	
	S	**%**	**S**	**%**	**S**	**%**
Evet	42	40.8	23	33.8	65	38.0
Hayır	37	35.9	37	54.4	74	43.3
Bilmiyorum	24	23.3	8	11.8	32	18.7

Tablo 4. Öğrencilerin İstismara Uğrayan Öğrenciyle Karşılaştıklarında Ne Yapacaklarına İlişkin Durumlar.

İstismara uğrayan öğrenciniz olursa ne yaparsınız?	**1.SINIF**		**4.SINIF**		**TOPLAM**	
	S	**%**	**S**	**%**	**S**	**%**
Okul yönetimine bildiririm	5	4.9	4	5.9	9	5.3
Polise bildiririm	7	6.8	3	4.4	10	5.8
Aile ile konuşurum	63	61.2	47	69.1	110	64.3
Psikologa gitmesini öneririm	23	22.3	9	13.2	32	18.7
Hiçbir şey yapmam	2	1.9	0	0	2	1.2
Kime başvuracağımı bilmiyorum	3	2.9	5	7.4	8	4.7

Araştırmaya katılan öğrencilerin %58.5'i istismarı ilk olarak medyadan duyduklarını belirtirken, %7.6' başka yollardan (lise dersleri, arkadaş ortamı vs.) duyduklarını belirtmişlerdir.

İstismar ve ihmali ilk nereden duydunuz sorusuna, medya yanıtını verenlerin oranı 1. sınıflarda %64.1 , 4. sınıflarda %50.0'dır. her iki grupta da medyadan duyma oranı yüksek çıkmıştır. Bu durum çocuk istismar ve ihmaline yönelik bilinçlendirme çalışmalarının medya yoluyla da etkili bir şekilde yürütülebileceğini göstermektedir.

İstismar ve ihmali 1.sınıfların %3.9'u 4.sınıfların %30.9'u ilk kez lisans derlerinde duyduklarını ifade etmişlerdir. 1. sınıflarla, 4. sınıflar arasındaki bu anlamlı farkın medyanın ve toplumun önceki yıllara göre istismar ve ihmal konusuna karşı daha duyarlı olduklarını düşündürmektedir.

Bu durum mezun olunan lise türü açısından incelendiğinde öğretmen lisesi mezunlarının %16.7'si istismarı ilk defa duyduklarını belirterek ilk sırayı almışlardır.

Çalışma kapsamındaki öğrencilerin %48.3'ü, istismara uğrayan çocukla karşılaşmadıklarını belirtirken, %38'i karşılaştıklarını belirtmişlerdir.İstismara uğrayan çocukla karşılaştınız mı sorusuna, 1. sınıfların %40.8'i, 4. sınıfların %33.8'i evet yanıtını vermiştir ($p<0.05$).Bu durum mezun olunan lise türü açısından incelendiğinde öğretmen lisesi mezunlarının %50'sinin, meslek lisesi mezunlarının %41.7'sinin istismara uğrayan çocukla karşılaştığı belirlenmiştir. Düz lise mezunlarının ise %28 istismara uğrayan çocukla karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

İstismara uğrayan çocukla karşılaştığınız zaman ne yaparsınız sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerin %64.5'i aile ile konuşurum yanıtını verirken, %5.3'ü okul yönetimine bildiririm yanıtını vermişlerdir.1.sınıfların %61.2'si, 4.sınıfların %69.1'i aile ile konuşurum yanıtını verirken, 4.sınıfların %7.4'ü, 1.sınıfların ise %2.9'u böyle bir durumda ne yapacaklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir.Oysaki çocuklarla devamlı karşı karşıya gelen doktor, hemşire ve öğretmen gibi meslek sahiplerinin; çocuklarda istismar veya ihmal belirtisi gördükleri zaman TCK'nin 278- 279-280. maddelerine göre ihbar yükümlülüğü vardır. Öğretmenlerin fark ettiği ciddi istismar ve ihmal durumlarını yetkili kurum ve kuruluşlara bildirmemeleri telafisi olmayan sonuçlara hatta ölümlere sebep olabilir. İngiltere'de yapılan bir araştırmada çocuk istismarının okul öncesi çocuklarda en yaygın ölüm nedenleri arasında dördüncü sırada yer aldığı belirlenmiştir (Kavaklı ve ark.,1995).

Tablo 5. Öğrencilerin, Cinsel, Fiziksel, Duygusal, İhmal Belirti, Davranış ve Sebeplerini Bilme Durumları

	EVET		**HAYIR**		**FİKRİM YOK**	
	S	**%**	**S**	**%**	**S**	**%**
CİNSEL İSTİSMAR BELİRTİLERİ						
1. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	**52**	**30.4**	**77**	**45.0**	**42**	**24.6**
2. İkincil enürezis ve enkoprezis	81	47.4	38	22.2	52	30.4
3. Yaşına uygun olmayan cinsel davranışlar	**149**	**87.1**	**10**	**5.8**	**12**	**7.0**
4. Cinsel davranışlarda artma, mastürbasyon vb	**143**	**83.6**	**20**	**11.7**	**8**	**4.7**
5.Genital bölge, ağız, kol, ense veya bacaklarda morartı ve sıyrıkların olması	137	80.1	21	12.3	13	7.6
6 Çocuklarda görülen ısırık izleri	103	60.2	36	21.1	32	18.7
7 Yetişkinlerde görülen cinsel rahatsızlıkların çocukta da görülmesi	92	53.8	41	24.0	38	22.2
8 Cinsellik veya seks konularına anormal ilgi gösterme veya ilgisiz kalma	138	80.7	13	7.6	20	11.7
9 Genital bölgede ağrı, şişme ya da kaşıntı şikayetleri	112	65.5	33	19.3	26	15.2
10. . Uyku sorunları veya kabus görme	94	55.0	50	29.2	27	15.8
11. Depresyon veya aile fertlerinden/arkadaşlarından uzaklaşma	103	60.2	39	22.8	29	17.0
12. Cinsel içerikli konuşmalar ve mastürbasyon	126	73.7	28	16.4	17	9.9
13. Cinsel ilişkiyi ayrıntılı bilme	90	52.6	56	32.7	25	14.6
14 Anormal bir şekilde agresif olma	77	45.0	47	27.5	47	27.5
15. . Normalin dışında yaramazlık yapma/söz dinlememe	**39**	**22.8**	**102**	**59.6**	**30**	**17.5**
16. . Çizimlerinde, oyunlarında ya da fantezilerinde	118	69.0	28	16.4	25	14.6

cinsel içerik						
17. . Kendi bedeninin kirli olduğunu hissetme	96	56.1	36	21.1	39	22.8
18. . Çocuğun eve gitmekten korkması	78	45.6	58	33.9	35	20.5
FİZİKSEL İSTİSMAR BELİTİLERİ						
1.Saldırgan ve suça yönelik davranışlar	**153**	**89.5**	**13**	**7.6**	**5**	**2.9**
2.Çocuğun her türlü yaralanmaları	112	65.5	49	28.7	10	5.8
3.Anne babaların hasar konusunda ilgisiz ya da aşırı kaygılı davranması	105	61.4	42	24.6	24	14.0
4.Çocuğun eve gitmekten korkması	141	82.5	17	9.9	13	7.6
5.Çocuğun korku dolu davranışları	**156**	**91.2**	**7**	**4.1**	**8**	**4.7**
6.Aşırı sinirlilik veya aşırı sessiz çekingen davranışları	126	73.7	23	13.5	22	12.9
7.Çocuğun ağrıya tepki vermemesi, kolay kolay ağlamaması	**101**	**59.1**	**33**	**19.3**	**37**	**21.6**
8.Çocuğun diz ve dizinin arka kısımlarındaki yanıklar	123	71.9	24	14.0	24	14.0
9.Sıklıkla yalan söyleme ve hırsızlık davranışı gösterme	91	53.2	49	28.7	31	18.1
10.Yaralanma, zedelenme gibi durumlarda anlatılan öykünün tutarsızlık göstermesi	120	70.2	28	16.4	23	13.5
11.Annenin çocuktan sık sık şikayet etmesi	57	33.3	76	44.4	38	22.2
12.Ciltteki yuvarlak, çevresi kabarık, ortası çukur oluşumlar	123	71.9	24	14.0	24	14.0
13.Açıklanamayan morarma ve izler	150	87.7	20	11.7	1	0.6
14.Çocuğun kalçalarındaki çürük ve morartılar	144	84.2	16	9.4	11	6.4
15.Sık hastaneye başvurma	**87**	**50.9**	**46**	**26.9**	**38**	**22.2**
DUYGUSAL İSTİSMAR BELİRTİLERİ						
1. Uyku sorunları ve gece kabusları	149	87.1	10	5.8	12	7.0
2. Suçluluk ya da davranış bozuklukları	143	83.6	19	11.1	9	5.3
3. Yabancılara karşı aşırı korku	139	81.3	18	10.5	14	8.2
4. Depresyon ya da ailesinden ve arkadaşlarından uzaklaşma	**158**	**92.4**	**9**	**5.3**	**4**	**2.3**
5. İletişim bozuklukları	142	83.0	14	8.2	15	8.8
6. Çocuğun eve gitmekten korkması	127	74.3	25	14.6	19	11.1
7. Okul öncesi dönemde konuşma gecikmesi	108	63.2	36	21.1	27	15.8
8. Annenin çocuktan sık sık şikayet etmesi	**89**	**52.0**	**51**	**29.8**	**31**	**18.1**
9. Okula gitmek istememe	116	67.8	31	18.1	24	14.0
İHMAL BELİRTİLERİ						
1. Eve, okula gitmek istememe	141	82.5	19	11.1	11	6.4
2. Çocuğun kötü hijyene sahip olması	142	83.0	19	11.1	10	5.8
3.Çocuğun temel gereksinimlerinin(beslenme,bakılma..) Ailesi tarafından yeterince karşılanmaması	**157**	**91.8**	**11**	**6.4**	**3**	**1.8**
4. Tuvalet eğitiminin gecikmesi	130	76	28	16.4	13	7.6
5 . Çocukta büyüme ve gelişme geriliğinin olması	**111**	**64.9**	**36**	**21.1**	**24**	**14.0**
6. Okul gereksinimlerinin karşılanmaması	**145**	**84.8**	**15**	**8.8**	**11**	**6.4**

7. Uyku sorunları ve gece kabusları	**99**	**57.9**	**40**	**23.4**	**32**	**18.7**
İSTİSMAR VE İHMAL SEBEPLERİ						
1. Çocuğun cinsiyetinin istendik olmaması	127	74.3	16	9.4	28	16.3
2. Ebeveynin madde bağımlılığı	**143**	**83.6**	**19**	**11.1**	**9**	**5.3**
3. Ailenin maddi durumunun iyi olmaması	117	68.4	39	22.8	15	8.8
4. Aile üyelerinin eğitim düzeyinin düşük olması	99	57.9	44	25.7	28	16.4
5. Anne ya da babanın çocukken istismara uğramış olması	113	66.1	34	19.9	24	14.0
6. Çocuğun istenmeyen gebelik sonucu doğmuş olması	138	80.7	18	10.5	14	8.2
7. Ebeveynin cinsel sorunlarının olması	114	66.7	30	17.5	27	15.8
8. Anne ya da babanın çok genç yaşta ebeveyn olması	112	65.5	42	24.6	17	9.9
9. Aile içi şiddetin yaşanması	**144**	**84.2**	**16**	**9.4**	**11**	**6.4**
10. Çocuğun geleneksel/geniş ailede yaşıyor olması	**83**	**48.5**	**65**	**38.0**	**23**	**13.5**
11 Doğumdan hemen sonra anne ile bebek arasındaki bağın hemen kurulamaması	97	56.7	46	26.9	28	16.4
12. Çocuğun aşırı hareketli olması	**58**	**33.9**	**91**	**53.2**	**22**	**12.9**
13. Ebeveynin fiziksel ve zihinsel sağlık sorunlarının olması	122	71.3	36	21.1	13	7.6
14. Ebeveynin çocuktan gerçekçi olmayan beklentilerinin olması	120	70.2	27	15.8	24	14.0
15. Ailede çocuk bakımı ve karar alma konusunda eşit dağılımın olmaması	125	73.1	25	14.6	21	12.3
16 Ailenin yaşadığı sıkıntılar ve ani değişmeler	137	80.1	22	12.9	12	7.0
İSTİSMAR DAVRANIŞLARI						
1. Çocuğa geri zekalı, aptal, tembel gibi sözler söylenmesi	143	83.6	20	11.7	8	4.7
2. Çocuğun başarılarının küçümsenmesi	143	83.6	23	13.5	5	2.9
3. Çocuğun ilgi ve yeteneği olmayan konulara zorlanması	130	76	28	16.4	13	7.6
4. Çocuğun yalnız bırakılmakla tehdit edilmesi	**146**	**85.4**	**16**	**9.4**	**9**	**5.3**
5. Çocuğun arkadaşlarıyla birlikte oynamasının engellenmesi	130	76.0	29	17.0	12	7.0
6. Çocuğu adıyla çağırmamak	**74**	**43.3**	**65**	**38.0**	**31**	**18.1**
7. Çocuğun yaşına uygun davranışlarını yetersiz bulup cezalandırmak	144	84.2	18	10.5	9	5.3
8. Çocuğu çok ileri düzeyde olanlarla karşılaştırmak	133	77.8	24	14.0	14	8.2
9. Çocuğu kendi çıkarları için kullanmak	**150**	**87.7**	**13**	**7.6**	**8**	**4.7**
10. Ailenin çocuğu bir yük olarak görmesi	139	81.3	22	12.9	10	5.8
11. İyinin kötü, kötünün iyi olarak öğretilmesi	135	78.9	20	11.7	16	9.4
12. Çocuğun bakım ve beslenme gereksinimlerinin yeterince karşılanmaması	130	76.0	27	15.8	14	8.2
13. Çocukları eşit hak ve özgürlüklerden yoksun bırakılması	144	84.2	17	9.9	10	5.8
14. Aşırı koruma, aşırı hoş görme	**107**	**62.6**	**44**	**25.7**	**20**	**11.7**

15. Çocuğa sevecen ve yumuşak sesle konuşulmaması	119	69.6	37	21.6	15	8.8
16. Çocuğun vücudunda istemediği bölgelere dokunma	138	80.7	15	8.8	18	10.5
17. Çocuğun okul içi aktivitelere katılımının engellenmesi	121	70.8	31	18.1	19	11.1
18. Çocuğun şiddet filmlerinin izlemesine izin verilmesi	124	72.5	31	18.1	16	9.4
19 Çocuğun saldırgan davranışlarının ödüllendirilmesi	139	81.3	21	12.3	11	6.4

Tablo 5' te verilen istismar ve ihmale yönelik bilgileri, belirti ve sebep olarak nitelendiren öğrencilerin sayı ve yüzdeleri verilmiştir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin en az oranda cinsel istismar belirtilerini (%59.3) ,en fazla oranda ise ihmal belirtilerini (%77.2) bildikleri tespit edilmiştir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (%30.4) ile normalin dışında yaramazlık yapma, söz dinlememe (%22.8) gibi davranışların ise oldukça az oranda ifade edildiği belirlenmiştir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu 1. sınıflarda %30.1, 4. sınıflarda ise %30.9 gibi benzer ve düşük oranlarda ifade edilmiştir. normalin dışında yaramazlık yapma, söz dinlememe 1.sınıf öğrencileri tarafından %17.5 4. sınıf öğrencilerinde ise %30.9 oranlarında ifade edilmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin bu belirtileri çok yaygın ve daha yüksek oranda belirtmeleri beklenen bir durumdur. Bu durum özellikle gözle görünür ve herkes tarafından fark edilebilecek olan belirtilerin daha fazla ifade edildiğini göstermektedir. Oysa okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapacak olan eğitimcilerin bu konularda daha bilinçli ve hassas olmaları beklenir. Cinsel istismar, çocuk istismarı tipleri içerisinde saptanması en zor olanıdır (Gorey, Leslie, 1997). Ayrıca cinsel istismarın diğer istismar türlerine göre daha az rastlanır olması da öğrencilerin bu konuda fikirlerinin az olmasına sebep olabilir.

Cinsel istismar belirtileri ile ilgili olarak öğrencilerin yaşına uygun olmayan cinsel davranışlar (%87.1) ile cinsel davranışlarda artma, mastürbasyon (%83.6) gibi belirtileri yüksek oranda ifade ettikleri belirlenmiştir Bu durum özellikle gözle görünür ve herkes tarafından fark edilebilecek olan belirtilerin daha fazla ifade edildiğini göstermektedir.

Toplumca kabul edilmeyen ve duygusal açıdan en yoğun yaşanan cinsel istismar türünün ise, aile içinde ya da çocukla kan bağı olan kişiler arasında olduğu bilinen bir gerçektir. Ancak bu tür vakaların belirlenmesi oldukça güçtür

Yapılan araştırmalar cinsel tacizin en çok üç-beş yaşlar arasında yaygın olduğunu ortaya koymuştur (Kozcu, 1990). Çocukların özellikle tanıdık kişiler tarafından uğradıkları cinsel istismarı genellikle kimseye anlatamadıkları dikkate alındığında okulöncesi öğretmenlerinin bu konuda kilit isim oldukları ve cinsel istismar belirtilerine ve davranışlarına karşı daha duyarlı olmaları gerektiği düşünülmektedir.

Öğrencilere yöneltilen fiziksel istismar belirtileri ile ilgili sorularda, çocuğun korku dolu davranışları (%91.2) ile saldırgan ve suça yönelik davranışlar (%89.5) gibi belirtileri yüksek oranda ifade ettikleri belirlenmiştir. Çocuğun sık hastaneye başvurması (%50.9) ve ağrıya tepki vermeyip, kolay kolay ağlamaması (%59.1) gibi davranışların nispeten daha az ifade edildiği belirlenmiştir. Çocukların ağrılı durumlarda tepki vermemeleri ve kolay kolay ağlamamaları büyükler tarafından çocuklardan beklenen istendik davranışlardandır. Bu durum sık sık fiziksel istismara uğradığından dolayı tepkisini normal yollarla gösteremeyen çocukların fark edilmesinin önünde önemli bir engel oluşturmaktadır.

Öğrencilere yöneltilen duygusal istismar belirtileri ile ilgili sorularda en fazla bilinen madde öğrencinin depresyonu, ailesinden va arkadaşlarından uzaklaşması iken (%92.4) en az bilinen madde annenin çocuktan sık sık şikayet etmesi (%52.0) olarak belirlenmiştir.

Toplumuzda gözlenen anne çocuk ilişkilerinde çocuklarından şikayet eden annelere yüksek oranda rastlanmakta ve bu durum normal kabul edilmektedir. Oysa çocuklar açısından bakıldığında ebeveynler ve büyükler tarafından sık sık şikayet edilmenin ve kabul görmemenin duygusal yönden negatif etkilere neden olduğu bilinmektedir (Erkman, 1991). Oysa öğretmenlerin sık tekrarlanan bu durumun normal olmadığını bilmeleri sorunun erken saptanması ve müdahale edilmesi açısından önemlidir.

Öğrencilere yöneltilen çocukta ihmal belirtileri sorularında en fazla ifade edilen madde, çocuğun temel gereksinimlerinin ailesi tarafından yeterince karşılanmaması (%91.8) ve okul gereksinimlerinin karşılanmaması iken en az

ifade edilen durum, çocukta büyüme,gelişme geriliğinin olması (%64.9), uyku sorunları ve gece kabusları (%57.9) olarak belirlenmiştir.

Bilindiği gibi büyüme ve gelişim aşamalarına uygun olarak desteklenmeyen çocuklarda bazı önemli sorunlar yaşanmaktadır. Büyüme ve gelişmenin duraklaması ya da geri kalması da bu sorunlardan biridir. Oldukça belirgin ve gözle görünür bir belirti olmasına rağmen öğrenciler tarafından az bilinmesi düşündürücüdür.

Öğrencilere yöneltilen çocuk istismar ve ihmaline sebep olabilecek davranışlardan ebeveynin madde bağımlılığı (%83.6) ve aile içi şiddetin yaşanması (%84.2) en fazla ifade edilen maddelerdir .Öğrenciler tarafından en az ifade edilen sebep ise çocuğun aşırı hareketli olmasıdır (%33.9). Yapılan araştırmalara göre çocuğun hiperaktif davranışlar sergilemesi fiziksel, duygusal istismara davetiye çıkarmaktadır. Çocukların büyüklerin beklentileri dışında yaptıkları davranışları büyükler tarafından "yaramazlık" olarak tanımlanır. Oysa yaramazlık, çocuklarına karşı çok ilgili ailelerde bile bilmeyerek ve istemeyerek, ancak önemli bir duygusal istismara neden olabilmektedir (Şahin, Beyazova, 2001). Sık karşılaşılan bu durumu öğrencilerin az oranda ifade etmeleri düşündürücüdür. Çocuğa yönelik istismar ve ihmal sebeplerinden an az ifade edilen diğer bir madde ise çocuğun geniş/geleneksel ailede yaşıyor olmasıdır(%48.2). Oysaki Türkiye'de yapılan çalışmalar özellikle geleneksel aile yapılarında, konuşarak ikna etme yerine fiziksel cezalandırma yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığını göstermektedir" (Kağıtçıbaşı, 1990).

Öğrenciler, çocuğu kendi çıkarları için kullanmak (%87.7) ile çocuğun yalnız bırakılmakla tehdit edilmesini (%85.4) en fazla oranda istismar davranışı olarak ifade ederken, çocuğu adıyla çağırmamak (%43.3), aşırı koruma ve aşırı hoş görme (62.6) davranışını en az oranda istismar davranışı olarak belirtmişlerdir. 1. sınıf öğrencilerinin %42.7'si, 4. sınıfların ise sadece %44.1'i çocuğu adıyla çağırmamanın istismar davranışı olduğunu belirtmişlerdir. 4. sınıfların çocuğun benlik algısına oldukça zarar veren bu durumu düşük oranda belirtmeleri düşündürücüdür.

Erikson'a göre "çok ufak, zarar görür" kaygısıyla, çocuğun özgürce davranmasına olanak tanımayan aşırı koruyucu anne baba tutumu çocukta özerklik duygusunun gelişimini engelleyecektir. Anne babanın aşırı kontrolü, çocuğun kendi kapasitesine yönelik kuşkulara düşmesine ve utanç duymasına yol açacaktır (Özerkliğe karşı kuşku ve utanç). Ayrıca aşırı koruma çocuğun bağımlı kişilik gelişimine neden olan bir faktördür (Erden,Akman, 2006).

Çocukları aşırı hoş görme ise toplumumuzca istendik kabul edilen fakat çocukların benlik algılarına ve kişilik gelişimine zarar veren bir davranıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara karşı geliştirilen bu tarz yaklaşımlara dikkat etmeleri gerekmektedir.

Tablo 6. 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin, Cinsel, Fiziksel, Duygusal,İhmal Belirti, Davranış ve Sebeplerini Bilme Durumlarının Kıyaslanması

No	CİNSEL İSTİSMAR BELİRTİLERİ	1. sınıf (n:103)		4. Sınıf (n:68)		*Test değeri***
		*S	%	*S	%	
1	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	31	30.1	21	30.9	*p>0.05*
2	**İkincil enürezis ve enkoprezis**	**33**	**32.0**	**48**	**70.6**	***p<0.05***
3	Yaşına uygun olmayan cinsel davranışlar	89	86.4	60	88.2	*p>0.05*
4	**Cinsel davranışlarda artma, mastürbasyon vb**	**78**	**75.7**	**65**	**95.6**	***p<0.05***
5	**Genital bölge, ağız, kol, ense veya bacaklarda morartı ve sıyrıkların olması**	**72**	**69.9**	**65**	**95.6**	***p<0.05***
6	**Çocuklarda görülen ısırık izleri**	**50**	**48.5**	**53**	**77.9**	***p<0.05***
7	**Yetişkinlerde görülen cinsel rahatsızlıkların çocukta da görülmesi**	**47**	**45.6**	**45**	**66.2**	***p<0.05***
8	**Cinsellik veya seks konularına anormal ilgi gösterme veya ilgisiz kalma**	**76**	**73.8**	**62**	**91.2**	***p<0.05***
9	**Genital bölgede ağrı, şişme ya da kaşıntı şikayetleri**	**56**	**54.4**	**56**	**82.4**	***p<0.05***
10	**Uyku sorunları veya kabus görme**	**43**	**42.2**	**51**	**75.0**	***p<0.05***
11	**Depresyon veya aile fertlerinden/arkadaşlarından uzaklaşma**	**51**	**49.5**	**52**	**76.5**	***p<0.05***
12	Cinsel içerikli konuşmalar ve mastürbasyon	70	68.0	56	82.4	*p>0.05*
13	**Cinsel ilişkiyi ayrıntılı bilme**	**50**	**48.5**	**40**	**58.8**	***p<0.05***
14	Anormal bir şekilde agresif olma	41	39.8	36	52.9	*p>0.05*
15	Normalin dışında yaramazlık yapma/söz dinlememe	18	17.5	21	30.9	*p>0.05*
16	Çizimlerinde, oyunlarında ya da fantezilerinde cinsel	71	68.9	47	69.1	*p>0.05*

	içerik					
17	Kendi bedeninin kirli olduğunu hissetme	52	50.5	44	64.7	*p>0.05*
18	**Çocuğun eve gitmekten korkması**	**32**	**31.1**	**46**	**67.6**	***p<0.05***
	FİZİKSEL İSTİSMAR BELİRTİLERİ					
19	.Saldırgan ve suça yönelik davranışlar	92	89.3	61	89.7	*p>0.05*
20	**Çocuğun her türlü yaralanmaları**	**61**	**59.2**	**51**	**75.0**	***p<0.05***
21	Anne babaların hasar konusunda ilgisiz ya da aşırı kaygılı davranması	58	56.3	47	69.1	*p>0.05*
22	Çocuğun eve gitmekten korkması	80	77.7	61	89.7	*p>0.05*
23	Çocuğun korku dolu davranışları	94	91.3	62	91.2	*p>0.05*
24	Aşırı sinirlilik veya aşırı sesiz çekingen davranışları	72	69.9	54	79.4	*p>0.05*
25	**Çocuğun ağrılı işlemlere tepki vermemesi, kolay kolay ağlamaması**	**62**	**60.2**	**39**	**57.4**	***p<0.05***
26	Çocuğun diz ve dizinin arka kısımlarındaki yanıklar	73	70.9	50	73.5	*p>0.05*
27	**Sıklıkla yalan söyleme ve hırsızlık davranışı gösterme**	**47**	**45.6**	**44**	**64.7**	***p<0.05***
28	.Yaralanma, zedelenme gibi durumlarda anlatılan öykünün tutarsızlık göstermesi	77	74.8	43	63.2	*p>0.05*
29	Annenin çocuktan sık sık şikayet etmesi	34	33.0	23	33.8	*p>0.05*
30	**Cildteki yuvarlak, çevresi kabarık, ortası çukur oluşumlar**	**66**	**64.1**	**57**	**83.8**	***p<0.05***
31	Açıklanamayan morarma ve izler	89	86.4	61	89.7	*p>0.05*
32	Çocuğun kalçalarındaki çürük ve morartılar	82	79.6	62	91.2	*p>0.05*
33	**Sık hastaneye başvurma**	**42**	**40.8**	**45**	**66.2**	***p<0.05***
	DUYGUSAL İSTİSMAR BELİRTİLERİ					
34	Uyku sorunları ve gece kabusları	86	83.5	63	92.6	*p>0.05*
35	Suçluluk ya da davranış bozuklukları	90	87.4	53	77.9	*p>0.05*
36	**Yabancılara karşı aşırı korku**	**79**	**76.7**	**60**	**88.2**	***p<0.05***
37	Depresyon ya da ailesinden ve arkadaşlarından uzaklaşma	94	91.3	64	94.1	*p>0.05*
38	İletişim bozuklukları	85	82.5	57	83.8	*p>0.05*
39	**Çocuğun eve gitmekten korkması**	**69**	**67.0**	**58**	**85.3**	***p<0.05***
40	Okul öncesi dönemde konuşma gecikmesi	64	62.1	44	64.7	*p>0.05*
41	Annenin çocuktan sık sık şikayet etmesi	51	49.5	38	55.9	*p>0.05*
42	**Okula gitmek istememe**	**58**	**56.3**	**58**	**85.3**	***p<0.05***
	Çocuk İhmali belirtileri					
43	Eve, okula gitmek istememe	84	81.6	57	83.8	*p>0.05*
44	Çocuğun kötü hijyene sahip olması	84	81.6	58	85.3	*p>0.05*
45	**Çocuğun temel gereksinimlerinin ailesi tarafından yeterince karşılanmaması**	**90**	**87.4**	**67**	**98.5**	***p<0.05***
46	Tuvalet eğitiminin gecikmesi	79	76.7	51	75	*p>0.05*
47	**Çocukta büyüme ve gelişme geriliğinin olması**	**61**	**59.2**	**50**	**73.5**	***p<0.05***
48	Okul gereksinimlerinin karşılanmamsı	84	81.6	61	89.7	*p>0.05*
49	Uyku sorunları ve gece kabusları	51	49.5	48	70.6	*p<0.05*

	İSTİSMAR VE İHMAL SEBEPLERİ					
50	Çocuğun cinsiyetinin istendik olmaması	71	68.9	56	82.4	*p>0.05*
51	Ebeveynin madde bağımlılığı	82	79.6	61	89.7	*p>0.05*
52	**.Ailenin maddi durumunun iyi olmaması**	**58**	**56.3**	**59**	**86.8**	***p<0.05***
53	**Aile üyelerinin eğitim düzeyinin düşük olması**	**51**	**49.5**	**48**	**70.6**	***p<0.05***
54	Anne ya da babanın çocukken istismara uğramış olması	64	62.1	49	72.1	*p>0.05*
55	Çocuğun istenmeyen gebelik sonucu doğmuş olması	76	73.8	62	91.2	*p<0.05*
56	Ebeveynin cinsel sorunlarının olması	64	62.1	50	73.5	*p>0.05*
57	**Anne ya da babanın çok genç yaşta ebeveyn olması**	**60**	**58.3**	**52**	**76.5**	***p<0.05***
58	**Aile içi şiddetin yaşanması**	**80**	**77.7**	**64**	**94.1**	***p<0.05***
59	Çocuğun geniş/geleneksel ailede yaşıyor olması	49	47.6	34	50.0	*p>0.05*
60	**Doğumdan hemen sonra anne ile bebek arasındaki bağın hemen kurulamaması**	**27**	**26.2**	**27**	**39.7**	***p<0.05***
61	Çocuğun aşırı hareketli olması	47	45.6	50	73.5	*p>0.05*
62	Ebeveynin fiziksel ve zihinsel sağlık sorunlarının olması	29	28.2	29	42.6	*p>0.05*
63	Ebeveynin çocuktan gerçekçi olmayan beklentilerinin olması	68	66.0	54	79.4	*p>0.05*
64	Ailede çocuk bakımı ve karar alma konusunda eşit dağılımın olmaması	68	66.0	52	76.5	*p>0.05*
65	**Ailenin yaşadığı sıkıntılar ve ani değişmeler**	**76**	**73.8**	**49**	**72.1**	***p<0.05***
	İSTİSMAR DAVRANIŞLARI					
66	Çocuğa geri zekalı, aptal, tembel gibi sözler söylenmesi	89	86.4	54	79.4	*p>0.05*
67	Çocuğun başarılarının küçümsenmesi	88	85.4	55	80.9	*p>0.05*
68	Çocuğun ilgi ve yeteneği olmayan konulara zorlanması	79	76.7	51	75.0	*p>0.05*
69	Çocuğun yalnız bırakılmakla tehdit edilmesi	85	82.5	62	89.7	*p>0.05*
70	Çocuğun arkadaşlarıyla birlikte oynamasının engellenmesi	75	72.8	55	80.9	*p>0.05*
71	Çocuğu adıyla çağırmamak	44	42.7	30	44.1	*p>0.05*
72	Çocuğun yaşına uygun davranışlarını yetersiz bulup cezalandırmak	88	85.4	56	82.4	*p>0.05*
73	Çocuğu çok ileri düzeyde olanlarla karşılaştırmak	77	74.8	56	82.4	*p>0.05*
74	Çocuğu kendi çıkarları için kullanmak	87	84.5	63	92.6	*p>0.05*
75	**Ailenin çocuğu bir yük olarak görmesi**	**83**	**80.6**	**56.**	**82.4**	***P<0.05***
76	İyinin kötü, kötünün iyi olarak öğretilmesi	82	79.6	53	77.9	*p>0.05*
77	**Çocuğun bakım ve beslenme gereksinimlerinin yeterince karşılanmaması**	**73**	**70.9**	**57**	**83.8**	***P<0.05***
78	Çocukları eşit hak ve özgürlüklerden yoksun bırakılması	86	83.5	58	85.3	*p>0.05*
79	Aşırı koruma, aşırı hoş görme	64	62.2	43	63.2	*p>0.05*
80	. Çocuğa sevecen ve yumuşak sesle konuşulmaması	74	71.8	45	66.2	*p>0.05*

81	**Çocuğun vücudunda istemediği bölgelere dokunma**	77	74.8	61	89.7	*P<0.05*
82	Çocuğun okul içi aktivitelere katılımının engellenmesi	75	72.8	46	67.6	*p>0.05*
83	Çocuğun şiddet filmlerinin izlemesine izin verilmesi	72	69.9	52	76.5	*p>0.05*
84	*Çocuğun saldırgan davranışlarının ödüllendirilmesi*	*84*	*81.6*	*55*	*80.9*	*p>0.05*

Araştırma kapsamındaki 1. ve 4. sınıflar arasında en fazla anlamlı farklılığın bulunduğu istismar çeşidi cinsel istismardır. Bu durum bize toplumun büyük bir kısmını oluşturan üniversite eğitimi almamış bireylerin cinsellik konusundaki farkındalıklarının düşük olduğunu göstermektedir. Özellikle, çocuklarda görülen ısırık izleri, genital bölgede ağrı, şişme ya da kaşıntı şikayetleri cinsel ilişkiyi ayrıntılı bilme, cinsel davranışlarda artma, mastürbasyon vb, yetişkinlerde görülen cinsel rahatsızlıkların çocukta da görülmesi, cinsellik veya seks konularına anormal ilgi gösterme veya ilgisiz kalma, ikincil enürezis ve enkoprezis, uyku sorunları veya kabus görme, depresyon veya aile fertlerinden/arkadaşlarından uzaklaşma, gibi davranışları 1. sınıflar 4. sınıflara göre daha az oranda cinsel istismar belirtisi olarak nitelendirmişlerdir ($p<0.05$).

Duygusal istismar belirtilerinden çocuğun eve gitmekten korkması, okula gitmek istememesi gibi davranışları 1. sınıfların, 4.sınıflara oranla anlamlı bir şekilde, belirti olarak görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuğun her türlü yaralanmaları, ağrılı işlemlere tepki vermeme, kolay kolay ağlamama, sıklıkla yalan söyleme ve hırsızlık davranışı gösterme, ciltteki yuvarlak, çevresi kabarık, ortası çukur oluşumlar, sık hastaneye başvurma gibi durumları 1. sınıflar 4. sınıflara göre daha az oranda fiziksel istismar belirtisi olarak nitelendirmişlerdir ($p<0.05$).

Çocuğun temel gereksinimlerinin ailesi tarafından yeterince karşılanmaması, çocukta büyüme ve gelişme geriliğinin olması gibi durumları 1. sınıflar 4. sınıflara göre daha az oranda çocukta ihmal belirtisi olarak nitelendirmişlerdir ($p<0.05$).

Ailenin maddi durumunun iyi olmaması, aile üyelerinin eğitim düzeyinin düşük olması, anne ya da babanın çok genç yaşta ebeveyn olması, aile içi şiddetin yaşanması, doğumdan hemen sonra anne ile bebek arasındaki bağın hemen kurulamaması, ailenin yaşadığı sıkıntılar ve ani değişmeler gibi çocukta

ihmale istismara sebep olabilecek durumları 1. sınıflar 4. sınıflara göre daha az oranda ifade etmişlerdir ($p<0.05$).

Ailenin çocuğu bir yük olarak görmesi,çocuğun bakım ve beslenme gereksinimlerinin yeterince karşılanmaması,çocuğun vücudunda istemediği bölgelere dokunma gibi davranışları 1. sınıflar 4. sınıflara göre daha az oranda çocuk istismarı davranışı olarak nitelendirmişlerdir ($p<0.05$).

4. Sonuç

Çalışma kapsamındaki öğrencilerin en fazla ihmal belirtilerini en az ise cinsel istismar belirtilerini bildikleri sonucuna varılmıştır.Genel olarak istismar ve ihmal konusundaki bilgilerinin istendik düzeyde olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun istismar ve ihmali ilk olarak medyadan duydukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin gözle görülebilir, somut belirtileri daha fazla bildikleri saptanmıştır.

Öğrencilerin istismar ve ihmale uğrayan çocukla karşılaştıklarında çoğunlukla aileyle konuşmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir

Genel olarak istismar ve ihmal belirti, sebep ve davranışlarını 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine göre daha iyi bildikleri, bu durumun 4. sınıfların öğrenim süreci boyunca aldıkları lisans derslerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Fakat bu durumun yine de 4. sınıf öğrencileri açısından istendik düzeyde olmadığı düşünülmektedir.

5. Öneriler

-Toplumuzda gittikçe artan ve dramatik sonuçlara yol açan çocuk istismarı ve ihmalinin, hem öğretmenlerin kendilerini bu konuda yeterli hissetmeleri, hem de çocuklar için ileride çok ciddi sorunlara yol açan bu durumu erken dönemde fark edip, gerekli girişimleri yapmaları açısından, eğitimin en erken döneminde programda yer alması,

- Okulöncesi öğretmenleri başta olmak üzere bütün öğretmen adaylarının çocuk istismarı ve ihmali konusundaki bilgi ve hassasiyetlerinin arttırılması,

-Öğretmen adaylarının istismara uğrayan çocukla karşılaştığı zaman yapması gereken yükümlülükler hakkında bilgilendirilmeleri,

-Ailelerin ceza ve disiplin arasındaki ayrımı yapabilmelerine yardımcı olunması, şiddeti çocuğun eğitilmesi ve terbiyesinde bir ceza aracı olarak kullanmamalarının sağlanması,

-Topluma daha kolay ulaşılabilmesi açısından kitle iletişim araçları ile işbirliği yapılması, özellikle televizyonlarda bu konuya daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

Aral,N. ,Gürsoy, F.(2001). Çocuk Hakları Çerçevesinde Çocuk İhmal ve İstismarı. Milli Eğitim Dergisi, Sayı:151 Temmuz-Ağustos-Eylül Sayısı, 36-39

Bahçecik, N.(1993).Toplumumuzda Kötü Davranılan ve İhmal Edilen Çocukların Erken Tanı ve Tedavisinde Hemşirenin Gözlemi ve Eğitici Rolünün Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi, İst. Üniv. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul

Bahçecik, N., Kavaklı, A. (1993a). Çocuk İstismarı ve İhmali. Hemşirelik Bülteni, 7(28):23-31.

Bahçecik, N., Kavaklı, A. (1993b). Çocuk İstismarı ve İhmalini Hazırlayıcı Nedenler. Hemşirelik Bülteni, 7(28):33-37

Bentovim, A .(1993).Why do Adultz Sexually Abuse Children? BMJ 307, 144-145

Chiocca, E.(1998a). Child Abused and Neglect (part1), A Status Report. 6 Journal of Pediatric Nursing 13 (3):128-130

Chiocca, E.(1998b), The Nurse's Role İn The Prevention of Child Abuse and Neglect (part 2) Journal of Pediatric Nursing 13 (3): 194-195

Çobanoğlu, N., Tanır,G. (1997), Yenidoğan Alanı Özelinde Pediatride Etik Sorunlar. Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi . 6 (11):382

Erden, M., Akman,Y.(2006), Eğitim Psikolojisi. Arkadaş Yayınevi, 15. Baskı, Ankara.

Erkman,F. (1991).Çocukların Duygusal Ezimi, Çocuk İstismarı ve İhmali. Gözde Repro Ofset, Ankara.

Fatoş, E. (1991). Çocukların Duygusal Ezimi. Çocuk İstismarı ve İhmali, Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi, Gözde Repro Ofset, Ankara, 163-170,

Genç, G.(1992). Dövülmüş Çocuk Sendromu. Ege Üniversitesi HYO Dergisi. 8(2):35-40

Geyran,Ç.P.,Uygur,N.(1995). Çocuk Cinsel İstismarı, Türk Psikiyatri Dergisi. 6(4):297-300

Gorey, K,M. Leslie DR. The Prevalence of Child Sexual Abuse: İntegrative Reiew Adjustment for Potential Response and Measurement Biases. Child Abuse Neglect 1997; 21: 391-398

Kağıtçıbaşı, Ç.(1990). İnsan, Aile, Kültür Remzi Kitapevi, İstanbul.

Kaplan ,S., Pelcovitz, D.,Labruna ,V.(199).Child and Adolescent Abuse and Neglect Research: Areview of Thepast 10 Years. Part 1: Physicaland Emotional Abuse and Neglect. J Am Acad Child Adolescent Psychiatry ; 38: 1214-1222.

Kavaklı, A.,Pek, H.,Bahçecik, N.(1995). Çocuk Hastalıkları Hemşireliği, 1. Baskı, Alemdar Ofset, İstanbul, 182-197

Keskin, G., Çam, O.(2005). Çocuk Cinsel İstismarına Psikodinamik Hemsirelik Yaklasımı.Yeni Symposium, 43 (3), 118-125.

Kozcu, Ş.(1990). Çocuk İstismarı ve İhmali Aile Yazıları 3, Birey Kişilik ve Toplum. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Bilim Serisi: 5/3, Devran matbaası, Ankara.

Kulaksızoğlu, A.(2005). Ergenlik Psikolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul

Leventhal, JM.,Thomas,S.A.,Rosenfield,N.S,Markawrtz,R.I.(1993). Fractures in Young Children Distinguishing Child Abuse From Unintantional İnjuires. Am J. Dis. Child,147,87-92

Oral ,R.(1993). Çocuk İstismarı, Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi.2(12):419-420

Oral, R., Miral S., Aksel, Ş.(1998). İzmir'de Eğitim Hastanelerinde Çocuk İstismarı Tanısı Alan Olgularla İlgili İzmir Çocuk İstismarı Araştırma Grubunun On sekiz Aylık Deneyimi, XLII Milli Pediatri Kongresi Özel Kitabı, Kayseri 25-28 Haziran

Özdemir, U.(1992). Çocuk İhmal ve İstismarına Hekimlerin Bakışı ve Önleme. Sağlık ve Sosyal Yardım Vakfı Dergisi. 1, 10-13

Özmen, S,K.(2004). Aile İçinde Öfke ve Saldırganlığın Yansımaları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt:37, Sayı:2, 27-39

Polat, O.(1999), Tıbbi Açıdan Çocuk Hakları ve Çocuk İstismarı, Cumhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara

Polat, O.(2004) Klinik Adli Tıp. Seçkin Yayıncılık 1. baskı Ankara s; 85-131.

Şahin, F.,Beyazova, U.(2001), Çocuğun Şiddetten Korunma Hakkı, Milli Eğitim Dergisi Temmuz, Ağustos, Eylül

Tıraşçı, Y.,Gören ,S.(2007),Çocuk İstismarı ve İhmali, Dicle Tıp Dergisi, Cilt:34, Sayı: 1, (70-74)

ERGENLERDE MESLEKİ OLGUNLUK İLE KARAR VERME ARASINDAKİ İLİŞKİ

Şengül İLGAR[1]
Yasemin DERELİOĞLU[2]
Ayşe Fikriye SARIOĞLU[3]
Yavuz YAMAN[4]

Özet

Mesleki olgunluk, tutum ve davranış ile ilişkili bir kavramdır. Karar verme bu noktada tutum ve davranışı etkileyen temel faktörlerden biri olarak ele alınabilir. Bu çalışmanın amacı İstanbul'da Devlet ve Özel okullarda 8. ve 9. sınıflarda öğretim gören öğrencilerin karar verme ve mesleki olgunluk boyutlarını incelemektir. Bu amaçla Mesleki olgunluk düzeyinin; karar verme becerilerine, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Cinsiyet açısından bakıldığında mesleki olgunluk puanlarında kız öğrencilerin puan ortalaması erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. İhtiyatlı Seçicilik boyutlarında ise 9. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 8. Sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Sorumluluktan Kaçma 8. Sınıf öğrenciler lehine anlamlıdır.

Anahtar sözcükler: *Mesleki olgunluk, karar verme, karar verme boyutları*

RELATIONSHIP BETWEEN CAREER MATURITY AND DECISION MAKING IN ADOLESCENT

Abstract

Career maturity is a concept under the influence of attitude and behavior. At this point decision-making can be considered as one of the main factors affecting the attitudes and behaviors.

The purpose of this study is to examine the decision-making and career maturity dimensions of 8th and 9th grade students in public and private schools in Istanbul. It was investigated if career maturity level varies according to age, grade and decision making skills in line with this purpose. Career maturity average score of male students were significantly higher than female students' scores in terms of gender. 9th grade students' average scores were found significantly higher than 8th grade students' at prudential selectivity dimensions. Evading responsibility is significant in favor of 8th grade students.

Key Words : *Career maturity, decision-making, decision-making dimensions*

1.GİRİŞ

Meslek çeşitlerinin artması ve bireylere seçme özgürlüğü tanınması, meslek seçimini üzerinde önemle durulması gereken bir sorun haline getirmiştir. Meslek, bireyin ilgi, yetenek, değer, beklenti ve kişilik özelliklerine uygun olarak seçildiğinde kişinin ruh sağlığını mesleki ve özel hayatını olumlu yönde etkilemekte ve bireyin hayat kalitesi ve standardına olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Seligman, 1980; Savickas, 1990; akt:Bozgeyikli ve ark., 2009).

Meslek gelişimi ve dönemlere özgü mesleki gelişim görevleri doğal olarak meslek olgunluğu kavramını ortaya çıkarmıştır. Super (1957) meslek olgunluğunu, meslek gelişimi doğrusunda erişilen nokta olarak tanımlamıştır (Akt: Akbalık,1991). Mesleki olgunluk, King (1989) tarafından bireyin kendisine

uygun ve gerçekçi meslek seçebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Diğer bir tanım ise, Levinson, Ohler, Caswell ve Kiewra, (1998)e'göre mesleki olgunluk, bireyin akılcı ve gerçekçi meslek seçimi için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmasıdır (King,1989). Savickas (1984) ise mesleki olgunluğu bireyin yaşına uygun karar vermeye ve mesleki gelişim görevleri ile baş etmeye hazır olması olarak tanımlamaktadır.

Super (1957:185-187)'e göre, mesleki olgunluk, mesleki gelişim derecesinin bir göstergesi olup bireyin çocuklukta fantezi seçim yapma evresinden başlayarak, emekli olup, çalışma yaşamından ayrılma kararına kadar süren mesleki gelişim sürecinde ulaşılan yerdir. Mesleki olgunluk kazanmak ise, her bir mesleki gelişim basamağında tipik ve gerekli problem çözme yaşantıları (mesleki gelişim görevleri) ile karşılaşmak, bir sonraki basamakta karşılaşılacak güçlüklerle baş edebilmek için gerekli olan temel becerileri edinmek demektir. Birey, belli bir evrede mesleki gelişim görevleriyle başa çıkmada başarılı olduğu ölçüde mesleki olgunluk kazanmış sayılır (Super; 1957: 185-187, akt: Kuzgun, 2005).

King (1989) yaptığı çalışmada çevresel faktörlerin, aile ilişkilerinin ve kişilik özellikleri ile ilgili değişkenlerin mesleki olgunluk ile bağlantılı olduğunu vurgulamakta ve kişilik özelliklerine zekâ, denetim odağı (locus of control) ve benlik algısını örnek olarak göstermektedir.

Mesleki olgunluğun iki bileşeni olan tutum/davranış ve bilgi yaygın olarak tartışılmış ve araştırılmıştır. (Crites & Savickas, 1995).Tutum / davranış kariyer karar verme ile ilgili inanç ve davranışlarla ilgilidir, örneğin, kariyer ile ilgili yönlendirme, katılımı, planlama ve araştırma gibi etkinliklerle işlevsellik kazanmıştır.Kariyer bilgisi ise karar vermek için gerekli olan, öz değerlendirme, mesleki bilgi, hedef seçimi, planlama ve problem çözme gibi, bilgi ve becerilerle ilgilidir (Crites & Savickas, 1995; Pinkney & Bozik, 1994). Böylece, literatüre göre, mesleki olgunluk, yaş, yaşlı olmak, kadın olmak, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olmak, daha fazla mesleki deneyim, daha fazla güven ve öz saygı ile ilgisi vardır (Vondracek, 1993).

Meslek olgunluğu ile yaş karşılaştırıldığında; yaştan ziyade sınıf düzeyleri arasında bakmak daha kullanışlı olacaktır, çünkü kariyer davranışının gelişiminde birinci etken eğitimdir ve öğrenciler sınıf düzeylerine göre kariyer seçimi yapma zorunlulukları vardır (Watson & Van Aarde, 1986). Powell ve Luzzo (1998) yaptığı çalışmada ;çalışmaya katılan katılımcıların meslek olgunluk düzeylerinin yaş veya sınıf seviyelerine göre incelendiğinde herhangi bir ilişki çıkmamıştır.

Karar verme sürecinin önemi üzerinde duran Zeleny (1982), ilgili kuramsal araştırmaların da bu konuda yoğunlaşması gerektiğini belirtmiştir. Karar verme süreci Zeleny tarafından üç evreye ayrılmıştır (Akt: Köse, 2002).

Karar öncesi dönem, karar dönemi ve karar sonrası dönem. Karar öncesi dönemde; birey, ilk olarak bir çatışma durumunun varlığı ile karşı karşıya gelir. Çatışmanın kendisinde oluşturduğu gerginliği yaşayan birey ideal olduğunu düşündüğü seçenekler aramaya başlar. Bu süreçte karar verici, tüm alternatifleri ve her bir alternatifin ortaya çıkaracağını düşündüğü sonuçları ayrıntılı olarak değerlendirir. Bu süreç, bilgi toplama ve değerlendirme sürecidir. Birey, elde ettiği bilgileri değerlendirir ve bir sıraya koyar (Dülger, 2009).

Karar verme davranışının ortaya çıkabilmesi için şu koşulların bulunması gerekmektedir:

- Karar verme gereksinimini ortaya çıkaran bir güçlüğün varlığı bu güçlüğün birey tarafından hissedilmesi
- Güçlüğü giderecek birden fazla seçeneğin bulunması
- Bireyin seçeneklerden birine yönelme özgürlüğüne sahip olması (Kuzgun, 2003).

Kariyer karar durumu, ya da bireyin kariyerini belirlemesi veya nasıl karar verdiği, doğrudan mesleki olgunluk ile alakalıdır, kariyerlerini daha net belirlemiş yada kariyer hedeflerine ulaşmak için bir yol çizmiş bireyler daha fazla mesleki olgunluk göstermiştir. Brusoki, Golin, Gallagher, & Moore, 1993; Rojewski, 1994).

Kuzgun (1992)'a göre mesleki gelişim süreci içinde de; ergen, karar verme ve problem çözme becerisi kazanması ve geliştirmesi önemlidir. Eğitsel, mesleki ve her türlü seçim bu yeterliliğe dayanmaktadır. Ergenin mutlu ve başarılı olması bu alandaki becerileri kullanmasına bağlıdır. Doğru bir karar bireyin yaşamında olumlu sonuçlara yol açıp onun amaç ve isteklerine ulaşmasını sağladığı gibi yanlış kararlarda bireyi amaçlarına ulaşmaktan alıkoyabilir (Eldeleklioğlu, 1999

Crites (1969), kendisinden beklenilen mesleki olgunluk düzeyine ulaşamamış bireylerin mesleki kararlarında istenmeyen faktörlerin daha çok rol oynadığını ileri sürmektedir. Örneğin; kendinden beklenilen mesleki olgunluğa ulaşamamış gençlerin gerçekçi bir mesleki benlik kavramı yanı sıra sağlam bir çevresel olgu bilgisine ve kendilerine uygun alan, meslek seçimi kararı verebilme gücüne sahip olmalarını beklemek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle liselerde öğrenim gören gençlere götürülecek meslek rehberliği ve danışmanlığı hizmetlerinin odağında her şeyden önce onların mesleki olgunluk düzeylerini saptamaya ve mesleki olgunluklarını geliştirmeye yönelik yardım hizmetleri bulunmalıdır (Bacanlı,2005).

2.Amaç ve Yöntem

Bu çalışmanın amacı İstanbul'da Devlet ve Özel okullarda 8. ve 9. sınıflarda öğretim gören öğrencilerin karar verme ve mesleki olgunluk boyutlarını incelemektir. Bu amaçla, Mesleki olgunluk düzeyinin; karar verme becerilerine, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Bu araştırmayla elde edilen verilerin;

1.Öğrencilerin karar verme becerilerinde etkin olan mesleki olgunluk düzeylerinin arttırılması için mesleki rehberliğin ilköğretim 2. kademede daha etkin verilmesine vurgu yapacağı,

2. Öğrencilerin seçeceği orta öğretim okullarında karar verme, mesleki olgunluk düzeylerinin etkili olacağı, doğru seçimlerin yapılabilmesi için ergenlere yol göstereceği umulmaktadır.

2.2. Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada Mesleki olgunlukları ile Karar verme ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir.

İstanbul'da Devlet ve Özel okullarda öğretim görmekte olan 8. ve 9. sınıf öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmuştur.

Araştırma evreninden küme örnekleme yöntemi ile seçilen 84 kız ve 47 erkek olmak üzere toplam 131 öğrenci örneklemi oluşturmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen 1 adet Kişisel Bilgi Formu ve Kuzgun tarafından geliştirilmiş olan Mesleki Olgunluk Ölçeği ile Mann, Harmoni ve Beswick (1989) tarafından geliştirilen ve Çolakkadıoğlu (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Ergenlerde Karar Verme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formu; öğrencinin cinsiyeti, okudukları okul türü ,okudukları sınıf gibi bilgiler edinmeye yöneliktir.

Mesleki Olgunluk Ölçeği öğrencilerin,mesleki olgunluk toplam puanını ortaya çıkarmaya yöneliktir.Ergenlerde Karar Verme Ölçeği ;Karar Vermede Özsaygı, İhtiyatlı/Seçicilik, Umursamazlık, Panik ve Sorumluluktan Kaçma alt boyutlarındaki gelişimi ortaya çıkarmaya(karşılaştırmaya) yöneliktir.

2.4. Verilerin Çözümü Ve Yorumlanması

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu ve Ergenlerde Karar Verme Ölçeği ve Mesleki Olgunluk Ölçeğinden elde edilen veriler bilgisayara girilmiş, SSPS 16.00 (Sosyal Bilimler için İstatistik Paket programı,16.00) kullanılarak istatistik işlemler yapılmıştır. Öğrencilerin cinsiyeti, okudukları Okul Türü ve Okudukları Sınıfa ilişkin veriler frekans ve yüzdelik tabloları şeklinde sunulmuştur. Ergenlerde Karar Verme Boyutlarının ve Mesleki Olgunluk puanları arasındaki ilişkileri belirlemek için ise Pearson Katsayı Analizi, bu puanların okul türü, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise İlişkisiz Grup t Testi istatistik analiz

teknikleri olarak kullanılmıştır. Bu işlemlerde en az **.05** düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

3.BULGULAR VE YORUM

İstanbul'daki Devlet ve Özel okullarda öğretim görmekte olan 8. ve 9. sınıf öğrencilerinde karar verme ve mesleki olgunluk boyutlarını cinsiyete, okuduğu okul türüne ve okuduğu sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmak amacıyla yapılmış olan bu araştırma sonucunda ; 131 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirilerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Örneklem grubu 84 (%64,1) kız ve 47 (%35,9) erkek olmak üzere 131 öğrenciden oluşmaktadır (Tablo 1). %46,6 'sı devlet okulu ve %53,4'ü özel okul olarak iki ayrı okul türünden seçilmiştir(Tablo 2). Örneklem grubunun 57'si (%43,5) 8.sınıf ve 74'ü (%56,5) 9. sınıftır (Tablo 3).

Tablo 1: Cinsiyet değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Cinsiyet	f	%
Kız	84	64,1
Erkek	47	35,9
Toplam	131	100,0

Tablo 2: Okul türü değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Okul Türü	f	%
Devlet Okulu	61	46,6
Özel Okul	47	53,4
Toplam	131	100,0

Tablo 3: Sınıf değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Sınıf	f	%
8. Sınıf	57	43,5
9. Sınıf	74	56,5

Toplam	131	100,0

Tablo 4: Test Puanlarının Öğrencinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	*Gruplar*	N	X	SS	SH_x	t testi		
						t	Sd	P
Karar Vermede Özsaygı	özel okul	61	14,3443	1,97387	,25273	-1,459	129	,147
	devlet okulu	70	14,9000	2,33530	,27912			
İhtiyatlı seçicilik	özel okul	61	18,6066	2,69121	,34457	,857	129	,393
	devlet okulu	70	18,0714	4,17835	,49941			
Umursamazlık	özel okul	61	10,0820	3,25727	,41705	-1,181	129	,240
	devlet okulu	70	10,7714	3,39723	,40605			
Panik	özel okul	61	13,0328	3,40572	,43606	-,245	129	,807
	devlet okulu	70	13,1857	3,68818	,44082			
Sorumluluktan kaçma	özel okul	61	10,8689	2,82533	,36175	-1,288	129	,200
	devlet okulu	70	11,5857	3,45360	,41278			
Mesleki Olgunluk	özel okul	61	1,3885E2	16,71610	2,14028	-,533	129	,595
	devlet okulu	70	1,4040E2	16,43997	1,96495			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Ergenlerde Karar Verme ölçeği ile Mesleki Olgunluk ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

Devlet ve özel okullarda sonucun farklılaşmamasının nedeni öğrencilerin gelişim dönemi özelliklerinin daha etkin olabileceği olarak yorumlanabilir.

Tablo 5:Test Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	*Gruplar*	N	X	SS	SH_x	t testi		
						t	Sd	P
Karar Vermede Özsaygı	Kız	84	14,8095	2,10837	,23004	1,181	129	,240
	Erkek	47	14,3404	2,30573	,33632			
İhtiyatlı seçicilik	Kız	84	18,6786	3,55392	,38776	1,546	129	,124
	Erkek	47	17,6809	3,52079	,51356			
Umursamazlık	Kız	84	10,2619	3,31160	,36133	-,863	129	,390
	Erkek	47	10,7872	3,39396	,49506			
Panik	Kız	84	13,2857	3,51099	,38308	,737	129	,462
	Erkek	47	12,8085	3,62742	,52911			
Sorumluluktan kaçma	kiz	84	10,9762	3,23004	,35243	-1,329	129	,186
	erkek	47	11,7447	3,07492	,44852			
Mesleki Olgunluk	kiz	84	1,4251	15,74610	1,71804	2,685	129	,008
	erkek	47	1,3462	16,83365	2,45544			

Tablo 5'de görüldüğü gibi, Ergenlerde Karar Verme ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Mesleki olgunluk puanlarında ise anlamlı farka rastlanmıştır. Kız öğrencilerin puan ortalaması erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir($p<0,05$).

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre gelişim dönemlerini daha erken tamamlıyor olmasının mesleki olgunluğu da etkilemiş olabileceğinin doğal bir sonucu olarak düşünülebilir. Ancak karar verme ölçeğinin boyutlarında anlamlı farklılığın olmaması her iki cinsiyette de bu becerilerin yeterince kazandırılmadığı fikrine ulaştırabilir.

Son 20 yılda yapılan çalışmalarda kızların kariyer olgunluk ölçüleri erkeklerden daha yüksek çıkmıştır (Luzzo, 1995).Cinsiyet ve kariyer seçimin

kıyaslandığı çalışmalarda ise karışık sonuçlar çıkmıştır (Kelly & Cobb, 1991; Kelly & Colangelo, 1990). Bazı çalışmalarda erkekler daha kesin sonuçlar verirken (Kishor, 1981) bazı çalışmalarda kızlar daha iyi sonuç vermiştir (Vondracek, Hostetler, Schulenberg, & Shimizu, 1990; Wallace-Broscious ve diğerleri., 1994). Bazı diğer çalışmalarda da anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Neice & Brad ley, 1979; Stead, 1989).

Tablo 6: Test Puanlarının Öğrencinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	*Gruplar*	N	X	SS	SH_x	t testi		
						t	Sd	p
Karar Vermede Özsaygı	8. Sınıf	57	14,9298	2,54151	,33663	1,331	129	,185
	9. Sınıf	74	14,4189	1,85063	,21513			
İhtiyatlı Seçicilik	8. Sınıf	57	17,5789	4,01314	,53155	-2,120	129	,036
	9. Sınıf	74	18,8919	3,07695	,35769			
Umursamazlık	8. Sınıf	57	10,8421	3,67807	,48717	1,181	129	,240
	9. Sınıf	74	10,1486	3,04164	,35358			
Panik	8. Sınıf	57	12,8772	3,66484	,48542	-,671	129	,504
	9. Sınıf	74	13,2973	3,46699	,40303			
Sorumluluktan kaçma	8. Sınıf	57	12,0702	3,36929	,44627	2,639	129	,009
	9. Sınıf	74	10,6216	2,90348	,33752			
Mesleki Olgunluk	8. Sınıf	57	1,3625E2	16,08491	2,13050	-2,115	129	,036
	9. Sınıf	74	1,4232E2	16,47506	1,91519			

Tablo 6' da görüldüğü gibi, öğrencilerin Ergenlerde Karar Verme ölçeği ve Mesleki Olgunluk Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, Karar Vermede Özsaygı ve umursamazlık ve panik boyutlarında iki sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>0,05$). İhtiyatlı Seçicilik boyutlarında ise 9. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 8. Sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Sorumluluktan Kaçma boyutunda ise 8. Sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 9. Sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Bu sonuçlar öğrencinin yaşı ile ilişkilendirilebilir. 9.sınıf öğrencilerinin bir yaş daha büyük olması onları ihtiyatlı seçiciliğe daha çok yönlendirirken ; 8.sınıf öğrencilerinin sorumluluktan kaçma puanının yüksek olmasına neden olduğu söylenebilir.

Kariyer gelişimi ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda da (Super, Thompson, Lindeman, Jordaan, & Myers) 9. Sınıf ile 10. Sınıf yine aynı şekilde 9. Sınıf ile 11 ve 12. Sınıflar arasında anlamlı farklılar bulunmuştur (Thompson & Lindeman, 1981).Yine bazı çalışma sonuçlarına göre büyük sınıfların kariyer olgunluk puanları daha alt sınıflardan yüksek çıkmıştır (Post-Kammer, 1987; Wallace-Broscious, Scrafica, & Osipow, 1994).

Tablo 7:Mesleki Olgunluk Ölçeği ile Ergenlerde Karar Verme Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki ilişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Katsayısı Analizi Test

	Mesleki Olgunluk	Karar Vermede Özsaygı	İhtiyatlı Seçicilik	Umursamazlık	Panik	Sorumluluktan Kaçma
Mesleki Olgunluk	X=139,6794 SS=16,52330 N=131	,012 ,889 131	r=,381** ,000 131	-,351** ,000 131	-,253** ,003 131	-,428** ,000 131
Karar Vermede Özsaygı		X=14,6412 SS=2,18410 N=131	,203* ,020 131	,144 ,102 131	,187* ,032 131	,307** ,000 131
İhtiyatlı Seçicilik			X=18,3206 SS=3,56104 N=131	-,270** ,002 131	-,109 ,216 131	-,228** ,009 131
Umursamazlık				X=10,4504 SS=3,33793 N=131	,515** ,000 131	,567** ,000 131

Panik					X=13,1145 SS=3,54670 N=131	,390** ,000 131
Sorumluluktan Kaçma						X=11,2519 SS=3,18492 N=131

Mesleki olgunluk ölçeği ile Ergenlerde Karar Verme Ölçeğinin alt boyutları arasında ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla Pearson katsayısı analizi yapılmıştır. Mesleki Olgunluk Ölçeği puanları ile Karar Vermede Özsaygı boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Karar vermede özsaygının bu yaş guruplarında mesleki olgunluğu tek başına ve doğrudan etkileyen bir boyut olmadığı düşünülebilir. Mesleki Olgunluk Ölçeği puanları ile İhtiyatlı Seçicilik boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=,381). Öğrencilerin mesleki olgunluğa erişmiş olması; seçimlerinde daha dikkatli olmasını, daha ayrıntılı düşünmesini, kendi kararlarını kendi vermesi yönünde istekli olmasını ve bunu devam ettirmeye çalışmasını içeren ihtiyatlı seçiçilik boyutunu etkilediği söylenebilir. Mesleki Olgunluk ile Umursamazlık (r=-,351), Panik (r=-,253) ve Sorumluktan Kaçma (r=-,428) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu da araştırmanın beklenen sonucudur. Mesleki olgunluğa erişmiş olan bu öğrencilerin Umursamazlık, Panik ve Sorumluktan Kaçma boyutlarında sorun yaşamadığını, kaygıyı daha az yaşadığını,kararlarını vermeyi ertelemediğini, karar verme sorumluluğunu üstlenebildiğini bize düşündürmektedir.

KAYNAKÇA

Akbalık, G. (1991). Ortaokul III. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bacanlı, F.; Kuzgun, Y. (2005). Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçme araçları ve programlar dizisi, İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım.

Bozgeyikli, H.; Bacanlı, F.; Doğan H. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinliklerinin yordayıcılarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 21.* 125-137.

Brusoki, G. C., Golin, A. K., Gallagher, R. P., & Moore, M. (1993). Career group effects on career indecision, career maturity, and locus of control of undergraduate clients.*Journal of Career Assessment, 1*, 309–320

Crites, J. O., & Savickas, M. L. (1995). Career maturity inventory: Source book. Clayton, NY: Careerware.

Dülger, Ö. (2009). Ergenlerde algılanan sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.

Eldeleklioğlu, J. (1999). Karar stratejileri ile ana baba tutumları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2* (11), 7-13

Kishor, N. (1981). Effect of self-esteem and locus of'control in career decision making in Fiji. *Journal of Vocational Behavior, 19,* 227-232

King, S. (1989). Sex Differences in a causal model of career maturity. *Journal of Counseling and Development.* 68, 208–215

Kuzgun, Y. (2003). Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş (3. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Luzzo, D. (1995). Gender differences in college students' career maturity and perceived barriers in career development *Journal of Counseling Development, 73,* 319-325

Pinkney, J. W., & Bozik, C. M. (1994). Career Development Inventory: A review. In J. Kapes, M. Mastie, &E. Whitfield (Eds.), A counsellor's guide to career assessment instruments (3rd ed., pp. 263–267). Alexandria, VA:National Career Development Associatio

Post-Kammer, P. (1987). Intrinsic and extrinsic work values and career maturity of 9th and 11th grade boys and girls *Journal of Counseling and Development, 65,* 420-423.

Powell, D. F., 8c Luzzo, D. A. (1998). Evaluating factors associated with the career maturity of high school students. *The Career Development Quarterly,47,*145-158.

Savickas, M. L. (1984). Career Maturity: The construct and its measurement. *Vocational Guidance Quarterly.* 32, 222–231

Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Jordaan, J. P., 8c Myers, R. A. (1981). *Career Development Inventory.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Thompson, A. S., 8c Lindeman, A. S. (1981). *Career development inventory: Vol. 1, Users' Manual.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press

Vondracek, F. W. (1993). Promoting vocational development in early adolescence. In R. M. Lerner (Ed.), Early adolescence: Perspectives on research, policy and intervention (pp. 277–292). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Watson, M. B., & Van Aarde, J. A. (1986). Attitudinal career maturity of South African colored high school pupils. *Journal of Vocational Behavior, 29,* 7-16.

OKUL DENEYİMİ DERSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Abdullah KAPLAN*

Duygu ALTAYLI **

Özet

Bu çalışma, ilköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının okul deneyimi uygulamasından beklentilerini ve bu uygulama süresince karşılaştıkları problemleri tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarından karşılaştıkları problemlerin çözümüne yönelik öneriler de alınmıştır. Çalışma 2010-2011 öğretim yılı güz döneminde Atatürk Üniversitesi KKEF de öğrenim gören 74 ilköğretim matematik ve 34 fen bilgisi öğretmenliği son sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmadaki veriler Likert tipi bir ölçek ve açık uçlu 3 soru kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde yüzde, frekans ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının beklentilerinin karşılanma düzeyinin düşük olduğu, Fakülte- okul işbirliğinin zayıf olduğu ve okul idaresi ile rehber öğretim elemanlarının öğretmen

* Doç.Dr. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı, **akaplan@atauni.edu.tr**

** Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi

adaylarıyla yeterince ilgilenmediği tespit edilmiştir. Okul deneyimi dersinin daha faydalı olması için bir takım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Okul deneyimi, Öğretmen Adayı, Hizmet Öncesi Eğitim*

Abstract

EVALUATION OF PRE-SERVICE TEACHERS' VIEWS ABOUT SCHOOL EXPERIENCE COURSE

This study is conducted to determine pre-service elementary school science and mathematics teachers' expectations from school experience course and difficulties that they experienced during the practice process. In addition, recommendations to solve these problems are gathered from pre-service teachers. The sample of this study was composed of 74 students from elementary school mathematics education and 34 students from science education department who are studying in Kazım Karabekir Faculty of Education in Atatürk University in Fall semester of 2010-2011 academic years. The data of this study were gathered from a likert type questionnaire and from open-ended 3 questions. Percentage, frequency and arithmetic mean were used in the analysis of the data. The results of the study revealed that the level of pre-service teachers' expectancies met was low and the cooperation between school and faculty was weak and school administration and guidance service staffs did not pay enough attention to pre-service teachers. Some recommendations for more beneficial school practices cources were stated at the end.

Keyword: *School Experience, Pre-service Teacher, Pre-service Training*

1. GİRİŞ

Eğitim; bireysel, politik, sosyal ve kültürel boyutların birbirleriyle olan etkileşiminden oluşan bir süreçtir. Bu süreçte birey, yetenek, tutum, sosyal yeterlilik, inanç ve toplum içinde değeri olan diğer davranış biçimlerini kazandıran etkileşimdir. Kılıç ve Acat(2007)' a göre etkileşim ortamı, öğrenci, öğretmen ve diğer sosyal faktörlerin toplamından oluşmaktadır. Öğretmen ise bu ortamı, amaçlar doğrultusunda planlayan ve yönlendiren önemli bir unsurdur. Çağdaş eğitim sistemi sürekli yenilendiğinden, bu sistemin gerisinde kalmayan, her koşula adapte olabilen bir nesil yetiştirilmesinde öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bu yüzden öğretmen çok yönlü yetiştirilmeli ve değişime açık olmalıdır. Bu da onun hizmet öncesinde aldığı teorik eğitime ve okul uygulamalarına bağlıdır (Berber, Albayrak ve Özkan, 2005).

Türkiye 'de geçmiş dönemlerdeki mevcut eğitim sistemi göz önüne alındığında eğitim fakültelerinin nitelikli öğretmen yetiştirmede yani mesleğin gerektirdiği bilgi ve uygulama da ihtiyaç duyulan davranışları kazandırma konusunda yetersiz kaldığı görülmüştür. Türkiye' de uygulanan bu teorik yaklaşım, öğretmen adaylarına mesleki hayatlarında herhangi bir fayda sağlayamayacağı gibi aynı zamanda da kalıcı ve etkili olmayan teorik bilgilerden de öteye gidemez. Öğretmen adayı sınıf ortamında ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriyi ancak deneyimle elde edebilir. Bunun üzerine eğitim sistemindeki eksiklikleri gören Milli Eğitim Bakanlığındaki yetkililer ve eğitimciler bu alanda gerekli iyileştirmeleri yapmak amacıyla alternatifler aramaya başlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 1982 yılından bu yana üniversitelerde öğretmen yetiştirmek adına önemli adımlar atılmaktadır(Azar, 2003). Bu adımlardan biri 1994 -1998 yılları arasında tamamlanan YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi dahilinde eğitim fakültelerinin yeniden düzenlenmesidir. Bu yeni yaklaşımının gerekçesi geçmiş sistemin aksaklıklarını gidermek ve çağın ihtiyaçlarını karşılamaktır(Üstüner, 2004). Üstüner' e göre "1997 yılından itibaren uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme modeli, öğretmenlik mesleğini 'öğretim teknisyenliği' olarak yeniden düzenlemeyi amaçlamıştır. Yeniden yapılandırma modelinin özünde, belirli alanlardaki öğretimi gerçekleştirecek olan öğretim teknisyenlerini yetiştirmek

vardır ". 1998-1999 öğretim yılına kadar teorik ağırlıklı olan bu programlar, eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması ile uygulama ağırlıklı hâle getirilmiştir(Alakuş, Oral ve Mercin,2005).

YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında yapılan en önemli çalışma ise " Fakülte-Okul İş Birliği Modeli" dir. Bu model de fakülte-uygulama okulu çerçevesinde, fakültede ki öğretim elemanlarına, uygulama okullarındaki öğretmenlere ve aday öğretmenlere rehberlik edilmektedir(Azar, 2003). Ayrıca bu projeyle uygulama okulundaki görevlilerin bilhassa uygulama öğretmenlerinin sorumlulukları artırılmış oldu. Fakülte–Okul işbirliğine gereken önem verildiği taktirde öğretmenlik uygulamalarının daha etkili olacağı öngörülmektedir (Ünver, 2003). Bu işbirliğinin güçlenmesi ise her iki tarafın sorumluluklarını yerine getirmesiyle mümkün kılınacaktır.

Fakülte- Okul İşbirliği Modeli dahilinde yapılan okul deneyimi çalışmaları, aday öğretmenin okul idare yapısını, okulun fiziki ve sosyal özelliklerini, öğrenci-öğretmen ilişkisini, etkili sınıf yönetimini birebir yaşayarak deneyim kazanmasını sağlar.

Kudu , Özbek ve Bindak' a göre (2006) daha çok gözleme dayanan okul deneyimi dersinin amacı, öğretmen adayını mesleğe başlamadan önce okul iklimine alıştırmak, okuldaki birimleri tanıtmak ve öğretmenlik mesleği için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır.

Okul deneyimi dersinin ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla araştırmalar yapılmıştır. Demircan (2007) yapmış olduğu araştırmada Okul Deneyimi –II uygulamasında yer alan etkinliklerin istenilen düzeyde gerçekleşmediğini, fakülte –okul işbirliğinin daha da güçlendirilmesi gerektiğini saptamıştır. Özmen (2008) yaptığı araştırmada ise öğretim elemanlarının bu süreçte aday öğretmenlere yeterince yardımcı ve destek olmadığını tespit etmiştir.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda genellikle öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar üzerine araştırmalar yapılmıştır. Fakat öğretmen adaylarının okul deneyimine karşı olan tutumları yeterince ele alınmamıştır. Bu

da öğrenciyi uygulama sürecinde yeteri kadar aktif kılmamaktadır. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, aday öğretmenlerin okul deneyimi uygulamalarından önceki beklentileri, uygulama sonrasındaki beklentilerinin karşılanma düzeyinin belirlenmesi ve daha verimli bir uygulamanın yapılması için bizzat bu sürece dahil olan öğretmen adaylarından öneriler alınması amaçlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Araştırma problemi , " Okul deneyimi uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının beklentileri ve uygulama sonrası beklentilerin karşılanması hangi düzeydedir?" olarak belirlenebilir. Alt problemleri aşağıdaki gibi ifade edebiliriz.

1) Öğretmen adaylarının okul uygulamalarından beklentileri nelerdir ?

2) Öğretmen adaylarının okul uygulamalarındaki beklentilerinin gerçekleşme düzeyi nedir?

3) Öğretmen adaylarının okul uygulamalarına yönelik önerileri nelerdir?

4) Okul deneyiminden beklentiler ve karşılaşılan zorluklar cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırma uygun örnekleme yöntemi kapsamında bir anket çalışması olarak planlanmış ve uygulanmıştır.

2.1 Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2010-2011 eğitim öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği son sınıfında öğrenim gören 74 öğretmen adayı ile Fen Bilgisi Öğretmenliği son sınıfında öğrenim gören 34 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Kız öğrenci sayısı 66, erkek öğrenci sayısı 53'tür. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, okul deneyimi dersini almışlardır. Çalışma 2010-2011 öğretim yılı güz dönemi başında ve sonunda uygulanmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada özel durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından araştırma problemi ve alt problemlere yönelik gerekli verileri toplayabilmek için araştırmacılar tarafından 35 maddeden oluşan Likert Tipi bir anket ve üç açık uçlu soru hazırlanmıştır(Ek1,Ek2). Bu anket soruları hazırlanırken daha önceki dönemlerde okul deneyimi uygulamasını almış öğretmen adayları ve uygulamalarda rehberlik yapmış öğretim üyeleriyle görüşülüp, sorunların hangi noktalarda yoğunlaştığı belirlenmiştir. Ayrıca Okul uygulamaları konusunda , Azar (2003), Özmen (2008), Albayrak, Kar ve Özdemir(2010)'in yapmış olduğu çalışmalardan da yararlanılmıştır.

Ankette yer alan 35 maddenin 20' si öğretmen adaylarının okul uygulamalarına yönelik beklentilerini, 15'i ise uygulamalar sırasında karşılaştıkları durumları belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Ayrıca ankette öğrenci görüş ve önerilerinin daha kapsamlı elde edilebilmesi için üç tane de açık uçlu soru sorulmuştur.

Öğretmen adaylarının okul deneyiminden beklentilerini belirlemek amacıyla dönem başında İlköğretim Matematik ve Fen bilgisi öğretmenliği 4.sınıf öğrencilerinden oluşan 130 kişiye "Okul deneyimi uygulamalarına ilişkin öğrenci beklentileri anketi" uygulanmıştır. Karşılaştıkları durumları ve önerilerinin belirlendiği anket ise aynı örnekleme dönem sonunda uygulanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Veri toplama aracında her maddeye verilecek cevap kodları 1 ile 5 arasında değişmektedir. Bu derecelendirmede; "5; Tamamen Katılıyorum, 4; Katılıyorum, 3; Kararsızım, 2; Katılmıyorum, 1; Hiç Katılmıyorum" olarak alınmıştır. Öğretmen adaylarının Likert tipi testde yer alan seçeneklere vermiş oldukları yanıtların sıklık düzeylerini belirlemek için frekans ve yüzde değerleri, testdeki her bir maddeye yönelik örneklemin eğilimini tespit etmek için de aritmetik ortalama kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaları yorumlarken düzeylerin yer aldıkları aralıkları belirlemek için seçeneklerdeki en yüksek değer ile en düşük değer arasındaki fark seri genişliğine (seçenek sayısına) bölünerek 0.80'lik bir ranj elde edilmiştir. Böylece 1.00-1.80 arasındaki değerler "Hiç

Katılmıyorum", 1.81-2.60 arasındaki değerler "Katılmıyorum" 2.61-3.40 arasındaki değerler "Kararsızım", 3.41-4.20 arasındaki değerler "Katılıyorum" ve 4.21-5.00 arasındaki değerler de "Tamamen Katılıyorum" olarak kabul edilmiştir. Ayrıca anket sorularına verilen cevaplar cinsiyete göre de incelenmiştir. Açık uçlu soruların analizinde ise öğretmen adaylarının yazılı olarak verdikleri cevaplardan ortak olanlar belirlenmiş ve bunlar madde madde özetlenerek nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analizden yararlanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğretmen adaylarından elde edilen görüşler doğrultusunda oluşturulan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca cinsiyet faktörüne göre de tablolar yeniden düzenlenmiştir. Öğretmen adaylarının okul uygulamalarındaki beklentilerine yönelik yanıtlarının frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1 : Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersinden Beklentilerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\overline{X}$
1	1	1	2	2	12	12	38	39	45	46	4,23
2	1	1	3	3	23	23	49	50	22	22	3,87
3	0	0	2	2	16	16	38	39	42	43	4,16
4	1	1	15	15	24	24	34	35	24	24	3,43
5	4	4	23	23	38	39	23	23	10	10	3,09
6	12	12	26	27	30	31	23	23	7	7	2,84
7	4	4	3	3	22	22	40	41	29	30	3,85
8	3	3	6	6	31	32	44	45	14	14	3,59
9	1	1	12	12	26	27	41	42	18	18	3,60
10	8	8	23	23	34	35	21	21	12	12	3,03
11	3	3	5	5	18	18	40	41	32	33	3,94
12	1	1	6	6	16	16	41	42	34	35	3,96

13	0	0	3	3	13	13	55	56	27	28	4,04
14	3	3	4	4	33	34	34	35	24	24	3,72
15	6	6	14	14	30	31	30	31	18	18	3,35
16	2	2	8	8	26	27	28	29	34	35	3,81
17	10	10	18	18	29	30	27	28	14	14	3,13
18	6	6	21	21	31	32	28	29	12	12	3,05
19	1	1	21	21	30	31	34	35	12	12	3,33
20	4	4	13	13	25	26	37	38	19	19	3,49

Tablo 1 incelendiğinde, okul deneyimi dersinden öğretmen adaylarının beklentilerine yönelik hazırlanan "Okul deneyimi dersi sayesinde öğretmenlerin sınıf hakimiyetini nasıl sağladığını gözlemleyebileceğim" şeklindeki 1.maddeye öğretmen adaylarının %46'sı " Tamamen Katılıyorum", %39 'u "Katılıyorum", %12'si " Kararsızım", %2'si "Katılmıyorum", %1 'i ise " Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması $\overline{X}$ = 4,23 olup, *tamamen katılıyorum* düzeyine karşılık gelmektedir. Bu sonuçlardan öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi sayesinde, öğretmenin sınıf yönetimini nasıl sağladığını gözlemleyebileceği beklentisinde olduğu çıkarılabilir. "Okul deneyimi dersi sayesinde sınav kağıtlarını değerlendirme becerisi kazanabileceğim " şeklindeki 6. maddeye ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$ = 2,84 olup, *Kararsızım* düzeyine tekabül etmektedir. Bu da öğretmen adaylarının uygulama okulundaki rehber öğretmenlerinin kendilerine yeteri kadar sorumluluk vermeyeceği düşüncesi içinde olduklarını göstermektedir. "Okul deneyimi program süresinin, okul ortamını ve öğrencileri tanımam açısından yeterli olacağını düşünüyorum" şeklindeki 17. maddeye ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalaması ise $\overline{X}$ = 3,13 olup, *Kararsızım* düzeyine, "Okul deneyimi dersi sayesinde öğretim üyesiyle uygulama okulundaki rehber öğretmenin nasıl koordineli çalıştığını gözlemleyebileceğim" şeklindeki 18. maddeye ilişkin görüşlerin ortalaması ise $\overline{X}$ =3,05 olup *Kararsızım* düzeyine karşılık gelmektedir. "Okul deneyimi dersi sayesinde okulun idari yapısı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olabileceğim"

şeklindeki 4. maddeye öğretmen adaylarının verdiği cevapların ortalaması $\overline{X}$ = 3,43 olup *Katılıyorum* düzeyindedir.

Bu bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının okul deneyiminden beklentileri; bu uygulamanın öğretmenlik mesleğini tanımak açısından yararlı olacağı, öğrencilerle iletişim kurabileceği, okulun idari yapısı hakkında bilgi sahibi olabileceği noktalarında yoğunlaşmaktadır. Diğer taraftan öğretmen adayları uygulama okulunda yeteri kadar sorumluluk alacaklarına ve öğretim üyelerinin uygulama okuluyla koordineli olarak çalışacağına yönelik beklentilerinin fazla olmadığı gözlenmiştir.

Kız öğretmen adaylarının okul deneyimi dersinden beklentilerine yönelik vermiş oldukları cevapların frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları Tablo 2 'de sunulmuştur.

Tablo 2: Kız Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersinden Beklentilerine Yönelik Görüşlerin Dağılımı

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\overline{X}$
1	1	2	1	2	3	5	26	46	26	46	4,32
2	1	2	1	2	10	18	29	51	16	28	4,05
3	0	0	1	2	6	11	24	42	26	46	4,30
4	1	2	7	12	11	19	18	32	20	35	3,52
5	0	0	16	28	20	35	13	23	8	14	3,23
6	4	7	21	37	15	26	13	23	4	7	2,86
7	1	2	2	4	9	16	26	46	19	33	4,05
8	0	0	2	4	17	30	26	46	12	21	3,88
9	1	2	4	7	15	26	23	40	14	25	3,79
10	3	5	13	23	21	37	14	25	6	11	3,12
11	1	2	1	2	12	21	23	40	20	35	4,05
12	0	0	2	4	9	16	24	42	22	39	4,11
13	0	0	1	2	4	7	34	60	18	32	4,21
14	0	0	2	4	19	33	21	37	15	26	3,86

15	2	4	4	7	21	37	18	32	12	21	3,56
16	1	2	5	9	11	19	17	30	23	40	3,98
17	4	7	13	23	15	26	16	28	9	16	3,16
18	2	4	12	21	19	33	18	32	6	11	3,25
19	0	0	11	19	16	28	25	44	5	9	3,44
20	1	2	6	11	13	23	28	49	9	16	3,66

Erkek öğretmen adaylarının okul deneyimi dersinden beklentilerine yönelik vermiş oldukları cevapların frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları Tablo 3 'de sunulmuştur.

Tablo 3: Erkek Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersinden Beklentilerine Yönelik Görüşlerin Dağılımı

Mad-deler	**Hiç Katılmıyorum**		**Katılmıyorum**		**Kararsızım**		**Katılıyorum**		**Tamamen Katılıyorum**		$\overline{X}$
1	0	0	1	2	9	22	12	29	19	46	4,20
2	0	0	2	5	13	32	20	49	6	15	3,73
3	0	0	1	2	10	24	14	34	16	39	4,07
4	0	0	8	20	13	32	16	39	4	10	3,39
5	4	10	7	17	18	44	10	24	2	5	2,98
6	8	20	5	12	15	37	10	24	3	7	2,88
7	3	7	1	2	13	32	14	34	10	24	3,68
8	3	7	4	10	14	34	18	44	2	5	3,29
9	0	0	8	20	11	27	18	44	4	10	3,44
10	5	12	10	24	13	32	7	17	6	15	3,98
11	2	5	4	10	6	15	17	41	12	29	3,88
12	1	2	4	10	7	17	17	41	12	29	3,85
13	0	0	2	5	9	22	21	51	9	22	3,90
14	3	7	2	5	14	34	13	32	9	22	3,63
15	4	10	10	24	9	22	12	29	6	15	3,15
16	1	2	3	7	15	37	11	27	11	27	3,68
17	6	15	5	12	14	34	11	27	5	12	3,17
18	4	10	9	22	12	29	10	24	6	15	2,85
19	1	2	10	24	14	34	9	22	7	17	3,27
20	3	7	7	17	12	29	9	22	10	24	3,34

Tablo 2 ve Tablo 3 incelendiğinde, Tablo 2 deki aritmetik ortalama değerlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan kız öğretmen adaylarının beklentilerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. "Okulun idari yapısı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olabileceğim" şeklindeki 4.maddeye kız öğretmen adayları katılıyorken, erkek öğretmen adayları kararsız kalmışlardır. " Öğrencileri dersin hedeflerine göre ödevlendirmeyi ve ödevlerin değerlendirilmesini öğrenebileceğim" şeklindeki 8. maddeden kız öğretmen adaylarının beklentisi katılıyorum düzeyinde olurken, erkek öğretmen adayları bu konu hakkında da kararsız kalmışlardır. Benzer şekilde öğretim üyelerinin bu süreçteki fonksiyonları hakkındaki 19. ve 20. maddede de yine kız öğretmen adaylarının beklentileri yüksek olurken, erkek öğretmen adaylarının beklentileri daha düşük olmuştur.

Öğretmen adaylarının okul deneyimi uygulamasında karşılaştıkları durumlara yönelik görüşlerinin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersinde Karşılaştıkları Durumların Dağılımı

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\overline{X}$
1	1	1	1	1	5	4	63	55	44	39	4,30
2	1	1	7	6	10	9	65	57	31	27	4,03
3	26	23	54	47	10	9	16	14	8	7	2,28
4	24	21	27	24	20	18	32	28	11	10	2,73
5	16	14	26	23	19	17	40	35	13	11	3,06
6	5	4	20	18	19	17	52	46	18	16	3,50
7	5	4	28	25	22	19	35	31	24	21	3,40
8	3	3	5	4	12	11	57	50	37	32	4,05
9	2	2	5	4	8	7	66	58	33	29	4,07
10	3	3	17	15	18	16	48	42	28	25	3,70
11	19	17	28	25	28	25	32	28	7	6	2,83
12	8	7	8	7	20	18	48	42	30	26	3,95
13	12	11	32	28	13	11	31	27	26	23	3,23
14	23	20	41	36	19	17	23	20	8	7	2,58
15	5	4	13	11	27	24	47	41	22	19	3,60

Tablo 4 incelendiğinde " Okul deneyimi dersi sayesinde öğretmenlerin sınıf hakimiyetini nasıl sağladığını gözlemledim" şeklindeki 1. maddeye ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=4,30 olup *tamamen katılıyorum* yönünde görüş bildirmişlerdir. " Öğrencilerle iletişim kurmada deneyim sahibi olamadım " şeklindeki 3. maddeye ise öğretmen adayları *katılmıyorum* düzeyinde cevap vermişlerdir. "Öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumlulukları hakkında bilgi sahibi oldum" şeklindeki 8.madde için görüşlerin ortalaması $\overline{X}$=4,05 olup bu değer *katılıyorum* düzeyine, "Fakültedeki rehber öğretim üyesiyle uygulama okulundaki rehber öğretmen arasında koordineli bir çalışma olduğunu gözlemledim" şeklindeki 14. maddeye ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=2,58 olup *katılmıyorum* düzeyine karşılık gelmektedir.

Tablo 4'e bakıldığında, okul deneyimi dersinin öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumlulukları hakkında bilgi verdiği öğrencilerle iletişim kurmayı sağladığı, etkili sınıf yönetimi ve kontrolünün nasıl sağlanabileceğini görmeleri açısından yararlı olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları fakülte ve uygulama okulu arasında yeterli işbirliğinin olmadığını, okulun idari yapısı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olmadıklarını da belirtmişlerdir. Ayrıca bulgulara göre adayların okul deneyimi dersinin başlangıcında fakültedeki öğretim elemanı tarafından da yeterince bilgilendirilmedikleri görülmüştür.

Kız öğretmen adaylarının okul deneyimi dersinde karşılaştıkları durumlara yönelik görüşlerinin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Kız Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersinde Karşılaştıkları Durumların Dağılımı

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\overline{X}$
1	1	2	0	0	4	6	37	60	20	32	4,21
2	0	0	5	8	5	8	38	61	14	23	3,98
3	12	19	33	53	4	6	8	1	5	8	2,24
4	12	19	15	24	12	19	15	24	8	13	2,76

5	5	8	14	23	13	21	23	37	7	11	3,21
6	4	6	7	11	11	18	32	52	8	13	3,52
7	2	3	17	27	14	23	18	29	11	18	3,31
8	0	0	1	2	8	13	35	56	18	29	4,13
9	1	2	0	0	6	10	41	66	14	23	4,08
10	1	2	9	15	10	16	32	52	10	16	3,66
11	5	8	18	29	13	21	23	37	3	5	3,02
12	2	3	2	3	13	21	29	47	16	26	4,03
13	7	11	20	32	6	10	17	27	12	19	3,11
14	10	16	20	32	11	18	15	24	6	10	2,79
15	1	2	7	11	14	23	27	44	13	21	3,74

Erkek öğretmen adaylarının okul deneyimi dersinde karşılaştıkları durumlara yönelik görüşlerinin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Erkek Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersinde Karşılaştıkları Durumların Dağılımı

Maddeler	**Hiç Katılmıyorum**		**Katılmıyorum**		**Kararsızım**		**Katılıyorum**		**Tamamen Katılıyorum**		$\overline{X}$
1	0	0	1	2	1	2	26	50	24	46	4,40
2	1	2	2	4	5	10	27	52	17	33	4,10
3	14	27	21	40	6	12	8	15	3	6	2,33
4	12	23	12	23	8	15	17	33	3	6	2,69
5	11	21	12	23	6	12	17	33	6	12	2,88
6	1	2	13	25	8	15	20	38	10	19	3,48
7	3	6	11	21	8	15	17	33	13	25	3,50
8	3	6	4	8	4	8	22	42	19	37	3,96
9	1	2	5	10	2	4	25	48	19	37	4,06
10	2	4	8	15	8	15	16	31	18	35	3,75
11	14	27	10	19	15	29	9	17	4	8	2,60
12	6	12	6	12	7	13	19	37	14	27	3,85
13	5	10	12	23	7	13	14	27	14	27	3,38
14	13	25	21	40	8	15	8	15	2	4	2,33
15	4	8	6	12	13	25	20	38	9	17	3,44

Tablo 5 ve Tablo 6 karşılaştırıldığında kız ve erkek öğretmen adaylarının 7, 11 ve 14. maddeler haricinde çoğunluğunun hemfikir olduğu görülmektedir. 7. maddedeki, ''Okul deneyimi dersi süresince etkili materyal kullanma ve yeni materyaller üretme imkanı bulamadım'' sorusuna kız öğretmen adayları kararsız kalırken erkek adaylar %33 oranında katılıyorum cevabını vermişlerdir. "lisans eğitimim boyunca aldığım öğretim yöntem ve tekniklerinin derste nasıl etkin bir şekilde kullanıldığını gözlemledim" ifadesinin yer aldığı 11.madde için kız öğretmen adayları kararsız kalırken, erkek öğretmen adayları katılmıyorum görüşünü bildirmişlerdir. 14. madde için de yine aynı şekilde fakülte-okul işbirliğinin yeterli olduğu konusunda kız öğretmen adayları kararsız kalırken, erkek öğretmen adayları katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Bu sonuçlar göz önüne alındığında kız öğretmen adaylarının okul deneyimi dersinde erkek öğretmen adaylarına göre sınıf içi faaliyet gözlemlerinin daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarına açık uçlu olarak yöneltilen sorular doğrultusunda okul deneyimi uygulamasına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu kapsamda şu üç soru sorulmuştur:

- ❖ Okul deneyimi dersinde, uygulama okulundaki rehber öğretmen ve okul idaresi sizlere yeterince yardımcı oldu mu? Eksik bulduğunuz yönleri ve varsa önerilerinizi belirtiniz.
- ❖ Okul deneyimi dersinde öğretim elemanlarının aday öğretmenlerle yeterince ilgilendiğini düşünüyor musunuz? Görüşlerinizi bildiriniz.
- ❖ Okul deneyimi dersine yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerinizi belirtiniz. Olumlu hale getirmek için sizce neler yapılabilir?

Öğretmen adaylarının uygulama okulundaki öğretmen ve okul idaresine ilişkin görüşleri:

Öğretmen Adayları;

- Okul deneyimi dersinin yararlı olduğunu ve öğretmenlik mesleğine olan ilgilerini artırdığını,
- Uygulama okulunda rehber öğretmenin kendilerine aktif rol vererek okul deneyimini dersini zevkli hale getirdiğini,

- Uygulama okulundaki fiziki yetersizlikler(kantin, öğretmenler odası)yüzünden problem yaşadıklarını,
- Dönem başında okul idaresinin ve uygulama öğretmeninin gerekli bilgilendirmeyi yapmadığını,
- Okul deneyimi dersinin formalite olarak görüldüğü bu yüzden de ciddiye alınmadığını,
- Uygulama okulundaki öğretmenin, okul deneyimi dersi boyunca tüm kolaylığı sağladığını, sınıf içi ve dışı faaliyetlere teşvik ettiğini, öğretmenlik mesleğini kendilerine sevdirmeye çalıştıklarını, bireysel farklılıklar için neler yapılması gerektiğini, yapıcı eleştirilerde bulunduklarını,
- Okul idaresinin okul deneyimi dersi süresince kendileri ile ilgilenmediklerini, okulun işleyişinden ve bir öğretmenin idaredeki görevinden bahsetmediklerini,
- Öğrenci- öğretmen iletişiminin nasıl olması gerektiğini bizzat yaşayarak öğrendiklerini,
- Okul idaresi ve öğretmenlerin, kendilerini öğrencilere tam olarak tanıtmadıklarını bu yüzden de öğrencilerin aday öğretmenlere karşı saygısız davranışlarda bulunduklarını,
- Okul deneyimi dersinin rehber öğretmeninin tecrübeli, yardımsever, bildiklerini aktarabilen, yeni öğretim yöntem tekniklerinden haberdar öğretmenlerden seçilmesi gerektiğini,
- Öğretmenlerin öğrencilere karşı sert tutumundan rahatsız olduklarını, konuyu anlamayan öğrencilere gerekli yardımı göstermediklerini, zaman zaman meslekten soğutucu tavırlar sergilediklerini,
- Lisans eğitimi boyunca aldıkları öğretim yöntem tekniklerinin kullanılmadığını gördüklerini,
- Farklı branşlardaki derslere girerek farklı öğretmenlerden de ders dinlediklerini böylece kendilerini çok yönlü geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının okul deneyimi dersinin öğretim elemanına ilişkin görüşleri:

Öğretmen adayları;

- Okul deneyimi dersinde öğretim elemanlarının gerekli ilgiyi göstermediklerini, bir dönem boyunca bir kaç kez toplantı yaptıklarını bunun da yeterli olmadığını,
- Öğretim elemanları ile uygulama okulu arasında yeterli düzeyde koordineli bir çalışma olmadığını, fakülte-okul işbirliği ve etkileşiminin geliştirilmesi gerektiğini,
- Öğretim elemanlarının kendilerinden sadece rapor istediklerini, uygulama okuluna gelip bilgilendirme yapmadıklarını, okul idaresi ve uygulama öğretmeniyle görüşmediklerini,
- Bazı öğretim elemanlarının denetim amaçlı staj okuluna ziyarette bulunduklarını,
- Öğretim elemanlarının dönem başında uygulama okuluna gelip aday öğretmenlerle okul idaresini tanıştırdıklarını, uygulama hakkında bilgilendirme yaptıklarını, bir kaç haftada bir okul ziyaretinde bulunduklarını,
- Okul deneyimi dersiyle ilgili bir sorun yaşandığında öğretim elemanın odasına gidip rahatça sorunlarını paylaşabildiklerini,

Öğretmen adaylarının okul dersine yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri:

Öğretmen Adayları;

- Uygulama grubunun kalabalık olduğunu bu yüzden hep beraber sınıfa girdiklerinde sınıfta bir karmaşa yaşandığını, rehber öğretmenin her bir aday ile yeterince ilgilenemediğini belirtip grubun daha az kişiden oluşması gerektiğini,
- Okul deneyimi dersinin yararlı olduğunu, eksik yönlerini gördüklerini, öğretmenlik mesleğini yakından tanıma fırsatı bulduklarını,

- Her hafta okul deneyimi dersinden sonraki bir günde danışman öğretim elemanlarıyla görüşülüp, o haftanın kritiğinin yapılması gerektiğini,
- Okul deneyimi dersi süresinin yetersiz olduğunu ya haftada 2-3 gün ya da bir kaç hafta sürekli gidilmesini gerektiğini böylece daha verimli olacağını,
- Okul deneyimi dersinde fakülte-okul işbirliğinin mutlaka geliştirilmesi gerektiğini, daha profesyonel ve sistemli yaklaşılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının özellikle fakülte-okul işbirliği hususunda memnun olmadıkları görülmektedir. Bu durum benzer araştırmalarda da aynı sonucu vermiştir. Demircan (2007) yapmış olduğu araştırma da Okul Deneyimi dersinde fakülte-okul işbirliğinin yetersiz olduğunu daha da güçlendirilmesi gerektiğini saptamıştır.

Yine benzer şekilde Özmen (2008) yaptığı çalışma da öğretim elemanlarının bu süreçte öğretmen adaylarına gerekli desteği ve yardımı vermediklerini tespit etmiştir.

Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan, okul idaresinin ve öğretim elemanlarının kendileriyle yeterince ilgilenmedikleri, okul deneyimi dersi süresinin az olduğunu, bir sınıfa girmek için kalabalık oldukları, okulların fiziki yetersizlikleri yüzünden ortama tam olarak adapte olamadıkları açıkça görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda okul deneyimi dersinin amaçlarına tam olarak ulaşamadığı söylenebilir.

4.SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular göz önüne alındığında, okul deneyimi dersinin, aday öğretmenler açısından yararlı olduğunu, hizmet öncesi dönemde mesleğe karşı motive ettiğini, aday öğretmenlerin sınıf ortamını ve öğrenci-öğretmen iletişimini birinci elden yaşayarak tecrübe etmeleri gibi birçok konuda olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Bu sonuç Eraslan(2009)' ın yapmış olduğu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmaya göre öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının gerçek okul ve sınıf ortamını

daha yakından tanımalarına ve öğrencilerle birebir iletişim kurmalarına faydalı olduğu ortaya konulmuştur.

Öğretmen adaylarının yaklaşık üçte ikisi uygulama okulundaki öğretmenin kendileriyle yeterince ilgilendiklerini, tecrübelerinden faydalandıklarını ve yapıcı eleştirilerde bulunduklarını belirtmişlerdir.

Fakülte ile uygulama okulu arasındaki işbirliğinin yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu sonuç Demircan(2007), Gökçe-Demirhan (2005) ve Özmen 'in (2008) çalışmaları ile uyumludur.

Uygulama grubunun kalabalık olması, sınıf etkinliklerinde ve sınıf hakimiyetinin sağlanmasında bazı sorunlara neden olmaktadır. Albayrak vd. (2010) yaptığı çalışmada da uygulama öğretmeninin sorumluluğunda birden fazla öğretmen adayının bulunması okuldaki matematik derslerinin işlenmesinde sıkıntılara yol açmakta olduğu gibi benzer sonuç tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları göz önüne alındığında kız öğretmen adaylarının okul deneyimi dersinde erkek öğretmen adaylarına göre sınıf içi faaliyet gözlemlerinde daha aktif oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre okul deneyimi ders süresinin yetersiz olduğu, haftada bir gün yerine iki üç güne çıkarılmasının daha iyi olacağı sonucuna varılmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda daha etkili ve verimli bir okul deneyimi dersinin yapılması ve karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilmek için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Fakülte-okul işbirliğine daha fazla önem verilmeli, herkes üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmeli ve uygulama öğretmeni ile öğretim elemanının bu süreçte öğretmen adayı ile daha yakından ilgilenmelidir.
- Okul deneyimi dersi süresince okul idaresi, uygulama öğretmeni ve fakültedeki öğretim elemanı düzenli aralıklarla bir araya gelip durum değerlendirmesi yapmalıdır.
- Uygulama okulundaki fiziki şartlar düzeltilmeye çalışılmalı, özellikle öğretmen adayları için oda tahsis edilmelidir.

- Bir uygulama öğretmenine düşen öğretmen adayı sayısı azaltılmalı.
- Öğretmen adaylarının haftalık vermiş olduğu raporların dönütleri zamanında verilmeli, eksik yönleri yapıcı bir şekilde belirtilmelidir.
- Öğretmen adaylarını farklı nitelikteki uygulama okullarına göndererek çok yönlü gelişmeleri sağlanmalıdır. Hatta yakın çevredeki köy okulları da uygulama okulu olarak seçilmelidir.
- İlköğretim okullarında okul idarecileri, okul deneyimi dersini alan öğretmen adaylarından aldıkları dönütler doğrultusunda uygulama öğretmenlerini belirlerken daha seçici olmalıdır.

5.KAYNAKLAR

Alakuş, A.O., Oral, B., Mercin, L. (2005). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi –II Uygulamasına İlişkin Algıları. *Milli Eğitim Dergisi.* 168.

Albayrak, M., Kar, T., Özdemir, E. (2010). Öğretmen Adaylarının Okul Uygulamalarından Beklentileri ve Karşılaştıkları Durumların Analizi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu* .Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Azar, A. (2003). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerin Yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi.* 159:181-194.

Berber, K., Özkan, H.H., & Albayrak, M. (2005). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Okullarında Yaptıkları Öğretmenlik Uygulamasının Yetişmelerindeki Rolü, *Milli Eğitim Dergisi.* http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/168/index3-berber.htm, indirilme tarihi: 28 Aralık 2010.

Demircan, C.(2007).Okul Deneyimi II Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* .2: 119-132.

Eraslan, A. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının 'Öğretmenlik Uygulaması' Üzerine Görüşleri.*Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi.* 3(1): 207-221.

Gökçe, E., Demirhan, C.(2005). Öğretmen Adaylarının ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 1: 43-71.

Kılıç, A., Acat, M.B.(2007). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gereklilik ve İşe Vurukluk Düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi.* 17.

Kudu, M., Özbek, R. & Bindak, R. (2006).Okul Deneyimi-1 Uygulamasına İlişkin Öğrenci Algıları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.* www.esosder.com, 5(15): 99-109.

Özmen, H. (2008). Okul Deneyimi-1 ve Okul Deneyimi-2 Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 25: 25-37 .

Ünver, G.(2003). Öğretmenlik Uygulamasında İşbirliği: Bir Durum Çalışması. *G.U. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.*23(1): 87-100.

Üstüner, M.(2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*7(5).

Ek 1

Günümüz Sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*7(5).

OKUL DENEYİMİ DERSİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ BEKLENTİLERİ ANKETİ

Anabilim Dalı : ☐ ☐ **rkek**

Bu anket sizin okul deneyimi dersinden beklentilerinizi tespit etmek için düzenlenmiştir. Bu çalışma sonuçları yalnızca akademik bir çalışmada değerlendirilecektir.

İlginiz ve katkınız için teşekkür ederiz.

		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Okul deneyimi dersi sayesinde öğretmenlerin sınıf hakimiyetini nasıl sağladığını gözlemleyebileceğim.					
2	Öğrencileri derse motive etme becerisini geliştirebileceğim.					
3	Öğrencilerle iletişim kurmada deneyim sahibi olabileceğim.					
4	Okulun idari yapısı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olabileceğim.					
5	Sınıf seviyesine gore sınav sorusu,test ve cevap anahtarı hazırlama becerisi kazanabileceğim.					
6	Sınav kağıtlarını değerlendirme becerisi kazanabileceğim.					
7	Ders öğretmeni tarafından öğretim yöntemlerinin nasıl uygulandığını gözlemleyebileceğim.					
8	Öğrencileri dersin hedeflerine gore ödevlendirmeyi ve ödevlerin değerlendirilmesini öğrenebileceğim.					
9	Ödüllendirme ve cezaların uygulanışını öğrenebileceğim.					

10	Okul deneyimi dersinde, eldeki materyalleri etkili biçimde kullanma ve yeni materyaller üretme imkanı bulabileceğim .					
11	Öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumlulukları hakkında bilgi sahibi olabileceğim.					
12	Okul deneyimi dersinin, bir öğretmenin mesleki yaşamını tanımam açısından yararlı olacağını düşünüyorum.					
13	Okul deneyimi dersi süresince sınıf yönetimi ve kontrolünün nasıl sağlandığını gözlemleyebileceğim.					
14	Okul deneyimi dersi sayesinde,bir sınıftaki farklı seviyedeki öğrencilere nasıl davranacağımı öğrenebileceğim.					
15	Lisans eğitimim boyunca aldığım öğretim yöntem tekniklerinin derste nasıl etkin bir şekilde kullanıldığını gözlemleyebileceğim.					
16	Okul deneyimi dersi sayesinde öğretmenlik mesleğine olan ilgimin artacağını düşünüyorum.					
17	Okul deneyimi program süresinin ,okul ortamını ve öğrencileri tanıyabilmem açısından yeterli olacağını düşünüyorum.					
18	Öğretim üyesiyle uygulama okulundaki rehber öğretmenin nasıl koordineli çalıştığını gözlemleyebileceğim.					
19	Öğretim üyelerinin bu süreçteki fonksiyonlarını daha yakından gözlemleyebileceğim.					
20	Öğretim üyelerinin okul deneyimi dersine yönelik tutumları hakkında bilgi sahibi olabileceğim.					

Ek 2

OKUL DENEYİMİ DERSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYI GÖZLEMLERİNİN TESPİT EDİLMESİ

Anabilim Dalı : ☐z ☐ek

Bu anket sizin okul deneyimi dersinde karşılaştığınız durumları tespit etmek amacıyla düzenlenmiştir. Ankete vereceğiniz cevaplar yalnızca akademik bir çalışma için değerlendirilecektir.

İlginiz ve katkınız için teşekkür ederiz.

		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Okul deneyimi dersi sayesinde öğretmenlerin sınıf hakimiyetini nasıl sağladığını gözlemledim.					
2	Okul deneyimi dersi, sınıf içerisinde yapılan etkinlikleri gözlemleyerek tanımama imkan sağladı.					
3	Öğrencilerle iletişim kurmada deneyim sahibi olamadım.					
4	Sınıf seviyesine göre sınav sorusu, test ve cevap anahtarı hazırlama becerisi kazandım.					
5	Okul deneyimi dersi sayesinde öğrenci çalışmalarının nasıl değerlendirileceğini öğrenme imkanı buldum.					
6	Ödüllendirme ve cezaların uygulanışını öğrendim.					
7	Okul deneyimi dersi süresince eldeki materyalleri etkili biçimde kullanma ve yeni materyaller üretme imkanı bulamadım.					
8	Öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumlulukları hakkında bilgi sahibi oldum.					
9	Okul deneyimi dersi süresince sınıf yönetimi ve kontrolünün nasıl sağlandığını gözlemleyerek öğrendim.					
10	Okulun idari yapısı ve işleyişi hakkında yeterli bilgiye sahip olamadım.					
11	Lisans eğitimim boyunca aldığım öğretim yöntem tekniklerinin derste nasıl etkin bir şekilde kullanıldığını gözlemledim.					
12	Okul deneyimi dersi sayesinde öğretmenlik mesleğine olan ilgim arttı.					
13	Okul deneyimi dersinin başlangıcında, fakülte öğretim elemanları tarafından yeterince bilgilendirilmedim.					
14	Fakültedeki rehber öğretim üyesiyle uygulama okulundaki rehber öğretmen arasında koordineli bir çalışma olduğunu gözlemledim.					
15	Öğretim üyelerinin okul deneyimi dersine yönelik olumlu bir tutum içinde olduklarını düşünüyorum.					

TÜRKİYE'DEKİ ZİHİN ENGELLİLER İŞ OKULLARINDA GÖRSEL SANATLAR DERSİNİ VEREN ÖĞRETMENLERİN MEZUNİYET ALANLARI VE EĞİTİM DURUMLARI

Bülent SALDERAY [1]

Özet

Araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı zihin engelliler iş okullarında görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerin ifadelerine göre, görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerin mezuniyet alanları ve eğitim durumları değerlendirilmiştir.

Araştırmanın evrenini, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 2005-2006 eğitim-öğretim yılında faaliyet gösteren 55 zihin engelliler "iş okulu" ve "ilköğretim ve iş okulunun" iş okulu bölümünde görev yapan 126 görsel sanatlar dersini veren öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tümüne ulaşılabildiği için örneklem alınmamıştır. Bu araştırmada, posta yoluyla anket formu kullanılmıştır. Anket formu ile elde edilen bilgiler, SPSS for Windows 10.0 Paket Programına aktarılmış ve aktarımı yapılan verilerin tanımlayıcı istatistiksel analizi için frekans tekniği kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistiksel analiz için kullanılan frekans

[1] **Yrd. Doç. Dr.; bsalderay@gazi.edu.tr bsalderay@gmail.com*

tekniği, 3 madde için ayrı ayrı uygulanmış ve istatistiksel bilgileri yansıtan tablolar oluşturulmuştur.

Araştırmada; Türkiye'deki zihin engelliler iş okullarında, görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerin % 92,5'i lisans mezunudur; Türkiye'deki zihin engelliler iş okullarında, görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerin % 82,8'i eğitim fakültesi mezunudur; Türkiye'deki zihin engelliler iş okullarında, görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerin % 37,7'si görsel sanatlar eğitimi ile ilgili bir bölümden mezundur; sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; araştırma sonunda ortaya çıkan sorunlara dayalı olarak araştırmacı tarafından ortaya konulan önerilere yer verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Zihin Engelliler, İş Okulları, Eğitim, Görsel Sanatlar Eğitimi, Özel Eğitim.*

Teachers' Graduation and Education Level Who are Teaching Visual Arts Lessons in Vocational Schools for Mentally Retarded Pupils in Turkey

Abstract

In the research; it has been evaluated the teachers' graduation and education level who are teaching visual arts lessons in the vocational school of mentally retarded pupils that depend on the Ministry of Education according to the teachers' expression and/or opinion.

At the main base of the research (The research universe has been existed) it has been included 126 teachers who are teaching Visual Arts Education lessons as a staff in the vocational department of 55 schools which are vocational schools and primary and vocational schools for mentally retarded pupils that are working under the Ministry of Education in 2005-2006 education and training seasons. Because of reached all of the participants at the main universe in the research, no model has been taken. In the research questionnaire form has been used by post. The datum which had by means of the questionnaire form transferred to SSPS for Windows10.0 Package Programme and Frequency technique has been

used for definitive statically analyze for the transferred datum. The frequency technique which used for definitive statically analyze has been applied for 3 matters of the research and tabled separately.

The conclusions of the research is mentioned that; % 92,5 of the teachers who are teaching visual arts lessons in the vocational school of mentally retarded pupils are graduated from a university; % 82,8 of the teachers who are teaching visual arts lessons in the vocational school of mentally retarded pupils are graduated from an education faculty; % 37,7 of the teachers who are teaching visual arts lessons in the vocational school of mentally retarded pupils are graduated from a department which connected with visual arts education. Beside these, the researcher has given place to his (the) suggestions based upon the problems that has came out at the end of the research.

Key Words: *Mentally Retarded, Vocational Schools, Education, Visual Arts Education, Special Education.*

I. GİRİŞ

Öz anlamda eğitim; insan kişiliğini besleme süreci ve insan sermayesine yapılan bir yatırım olarak kabul edilmektedir (Eroğlu, 1999: 1, 2). Bu doğrultuda; eğitim yapılanmasının, bireyin yetişmesinde, nitelik kazanmasında, yaşanılan süreç kadar; süreç sonunda yetişen nitelikli bireyin toplum içerisinde doğru alanda istihdamını da aynı katmanda gerekli kıldığı ifade edilebilir. Özellikle bu noktada, bir toplumun geleceğine yön veren öğretmenlerin yetişme süreci ve doğru istihdam edilmelerinin, gelecek nesilleri ve ülkenin geleceğini etkilemesi açısından kritik bir önem taşıdığını açıkça vurgulamak gerekir.

Öğretmenlerin doğru alanda istihdamı; bir noktada, öğretmenin mezun olduğu alana, yetkililerce (Milli Eğitim Bakanlığı, ...vb.) verilen değerin somut bir göstergesi olarak değerlendirilmelidir. Özellikle, soyut birçok yapıyı içerisinde barındıran görsel sanatlar dersini verecek olan öğretmenin, alan mezunu olması ve doğru alanda istihdamı görsel sanatlar eğitiminin öneminin anlaşılmasına olanak sağlayabilmektedir. Konuyla ilgili olarak Özsoy (2003),

sanat eğitimi alanında görsel sanatlar eğitiminin, ne oranda uygun bir yapı içerisinde verilip verilmediği tartışılırken; görsel sanatlar dersini verecek olan öğretmenlerin doğru istihdam edilmeyişinin; görsel sanatlar eğitimi alanında yeni bir sıkıntının doğmasına neden olacağından bahsetmektedir. Normal gelişim gösteren bireylere yönelik görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerin alan mezunu öğretmenler olması ne kadar önemli ise; aynı şekilde zihin engelli bireylere yönelik görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerin alan mezunu öğretmenler olması da oldukça önem taşımaktadır. Özellikle; özel eğitim gibi her şeyin özel olması gereken bir alanda, görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerin alan dışı olması, görsel sanatlar dersinden yararlanacak zihin engelli öğrencilerin dersten yeterli verimi alamamasına neden olmaktadır (Salderay, 2008; 2003).

Gelişmiş birçok ülkede engelli bireyler için görsel sanatlar eğitimi (very special arts education), gerek içerik yapılanması gerekse uygulama şekli ile ayrı bir disiplin alanı olarak ele alınmakta ve değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda engelli bireylere yönelik görsel sanatlar dersini verecek olan öğretmenler, engelli bireyler için görsel sanatlar eğitiminin gücünü bilmeleri ve ders programları içerisine diğer disiplin alanları [özel eğitim (kavram öğretimi, günlük yaşam becerileri, davranış kontrolü, öz-bakım becerileri, ... vb.), Türkçe, matematik, ... vb.] ile kaynaştırarak kullanabilmeleri gerekmektedir (Keirstead ve Graham, 2004; Polloway ve Patton, 1997). Engelli bireyler için görsel sanatlar eğitimi dersleri, engelli bireyin; bireysel kimlik kazanması, başarı ve başarı duygusunu tatması, güven ve cesaretinin artırılması, sosyal yaşama uyumunun sağlanması, el-göz ve el-göz-beyin koordinasyonun sağlanması, duygusal yapısının geliştirilmesi ve düzenlenmesi, ifade gücünün geliştirilmesi, algılama yapısının artırılması, büyük kas ve küçük kas becerilerinin artırılması, kıyaslamalar ve benzetmeler yapabilmesinin sağlanması, yaratıcılık oluşumunun geliştirilmesi, estetik beğeni ve haz duygusunun geliştirilmesi ve diğer akademik alanlardaki (Türkçe, matematik, yazı yazımı, kavram bilgisi, günlük yaşam becerileri, ... vb.) bilgi ve becerilerin öğretiminin veya genellemesinin yapılabilmesi ve bunların neticesinde bağımsızlığın artırılması için gereklidir (Salderay, 2003: 33). Bu nedenlerden dolayı; zihin engelli bireylere eğitim veren okulların, görsel sanatlar dersinin alan mezunu öğretmenler tarafından verilmesine özen

göstermeleri gerekmektedir. Özellikle, zihin engelli öğrencilere bir meslek kazandırma hedefinde olan zihin engelliler iş okullarının, görsel sanatlar dersinin alan mezunu öğretmenler tarafından verilmesine daha fazla özen göstermesi gerekmektedir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2005).

Belirtilenler ışığında; Türkiye'deki zihin engelliler iş okullarında görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerin hangi alanlardan mezun olduklarının ve eğitim durumlarının ne olduğunun belirlenmesi bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır. Bu gereksinimden hareketle ortaya çıkan düşünceleri karşılamak amacı ile; "Türkiye'deki zihin engelliler iş okullarında görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerin mezuniyet alanları ve eğitim durumları nedir?" sorusu problem cümlesi olarak belirlenmiş ve sorun çeşitli yönleriyle araştırılarak irdelenmiştir.

II. YÖNTEM

Bu araştırma, tarama modeline dayalı betimsel bir araştırmadır. Balcı'ya (1997: 283); göre betimsel araştırma; temelde "nedir?" ve "ne idi?" sorularına yanıt bulma amacında olan araştırmalardır.

Balcı (1997) ve Karasar (1994), betimsel araştırmaların eğitim alanında sıklıkla kullanıldığından bahsetmektedirler. Bu kullanım sıklığını ise; eğitim alanındaki sorunların çoğunun betimsel nitelikte olmasına dayandırmaktadırlar. Bu dayanaktan hareketle bu araştırmada; Türkiye'deki zihin engelliler iş okullarında görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerin hangi alanlardan mezun olduklarının ve eğitim durumlarının ne olduğunun belirlenmesi amacı ile betimsel bir araştırma şeklinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda; bu araştırmada, Türkiye'deki zihin engelliler iş okullarında görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerin mezuniyet alanları ve eğitim durumları nedir? sorusuna yanıt bulma amacı taşınmıştır. Ayrıca; araştırmanın amacı doğrultusunda; araştırma verilerinin elde edilmesine yönelik posta anketi kullanılmıştır.

A. Evren ve Örneklem: Araştırmanın evreni, Türkiye'de zihin engelliler iş okullarında görsel sanatlar dersini veren öğretmenler olarak belirlenmiştir. Bu

amaçla; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 2005-2006 eğitim-öğretim yılında faaliyet gösteren zihin engelliler iş okulları ve bu okullarda görsel sanatlar dersini veren öğretmenler, araştırmanın kapsamına dahil edilmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünden alınan zihin engelliler iş okulları listesinde belirtilen; 16 iş okulundan 16'sı, 42 ilköğretim okulu ve iş okulundan 39'u, bünyelerinde iş okulu kısmı faal olduğundan dolayı araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Bünyelerinde iş okulu kısmı faal olmayan 3 ilköğretim okulu ve iş okulu ise kapsam dışında bırakılmıştır. Kapsama alınan toplam 55 okuldan araştırmaya katılabilecek 126 öğretmen belirlenmiştir. Bu doğrultuda; araştırma, tanımlanan evren üzerinden yürütülmüştür.

B. Araştırmaya Katılan Öğretmenler: Kapsama alınan 55 okuldan 126 öğretmene araştırmanın anket formu posta ile gönderilmiştir. Postalanan anket formunun ilgili maddelerini 46 okuldan 93 öğretmen doldurarak geriye postalamıştır. Böylelikle; araştırma verilerinin elde edilmesinde 46 okuldan 93 öğretmen katılım göstererek araştırmada yer almıştır.

C. Verilerin Toplanması: Araştırmacı tarafından, araştırmanın amaçlarına uygun üç maddelik bir araştırma formu geliştirilmiştir. Geliştirilen bu araştırma formuna göre: birinci soru öğretmenlerin eğitim durumlarını, ikinci soru öğretmenlerin mezun oldukları fakülteleri ve üçüncü soru öğretmenlerin mezun oldukları bölümleri ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Bununla birlikte; araştırma formunun birinci sorusu kapalı uçlu (tablo 1 için) ikini ve üçüncü soruları ise açık uçlu (tablo 2 ve tablo 3 için) olarak hazırlanmıştır.

Gerçekleştirilen tüm girişimler sonucunda; araştırmanın verilerine 6 Nisan 2006 ile 31 Ekim 2006 tarihleri arasında ulaşılmıştır.

D. Verilerin Çözümlenmesi: Verilerin çözümlenmesinde SPSS (the Statistical Package for the Social Sciences) for Windows 10.0 Paket Programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS for Windows 10.0 Paket Programına aktarılmış ve betimsel çözümleme tekniklerinden frekans tekniği kullanılarak her bir soru tek tek analiz edilmiştir.

III. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde problemin çözümlemesi yapılmış ve çözümlemelere dayalı bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde %
Ön lisans Eğitimi	3	3,2
Lisans Eğitimi	86	92,5
Yüksek lisans Eğitimi	4	4,3
Doktora Eğitimi	--	--
Maddeye Katılım Gösteren Öğretmen Sayısı	93	100,0
Toplam:	93	100,0

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, % 92,5 (86) ile "Lisans Eğitimi" altında toplandığı görülmektedir. Daha sonra sırası ile % 4,3 (4) ile "Yüksek lisans Eğitimi" ve % 3,2 (3) ile "Ön lisans Eğitimi" altında toplandığı görülmektedir. "Doktora eğitimi" seçeneğinde ise hiçbir öğretmenin yer almadığı görülmektedir.

Ortaya çıkan veriler doğrultusunda; % 96,8 (90) ile öğretmenler, "Lisans Eğitimi" ve "Yüksek lisans Eğitimi" altında toplanarak, büyük bir çoğunluğu lisans ve lisans üstünde eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin belirttikleri ile Türkiye'deki öğretmen yetiştirmeye yönelik mevcut yasalar karşılaştırıldığında, öğretmenlerin belirttikleri ile mevcut yasaların uyumlu olduğu gözlemlenmektedir. Türkiye'deki öğretmen yetiştirmeye yönelik mevcut yasalar şu şekilde açıklanabilmektedir: 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile, daha önce Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelere bağlı olarak faaliyet gösteren öğretmen yetiştiren yüksekokul, enstitü, akademi ve fakülteleri, 20 Temmuz 1982'de Yükseköğretim Kurulu çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmış ve 1989-1990 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az dört yıllık lisans düzeyine çıkarılmıştır (T.C. Yüksek Öğretim Kurulu, 2009; T.C. Yüksek Öğretim Kurulu, 2007). Bu doğrultuda; gerçekleştirilen öğretmen atamalarının, mevcut atama kriterlerine uygun olarak yapıldığı dile getirilebilir.

Bununla birlikte; öğretmenler arasında az da olsa yüksek lisans yapan öğretmenin bulunması, az sayıda bir öğretmen grubunun kendilerini eğitimsel açıdan geliştirme ve akademik ortam bilgisinden yararlanmaya yönelik eğilim gösterdiklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ancak; öğretmenler arasında çok az oranda da olsa ön-lisans mezununun olması, öğretmenlik gibi önemli bir meslekte Milli Eğitim Bakanlığı'nın kesin kıstaslarının (kriterlerinin) olmadığı veya değişebilen kıstaslarının olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımı

Fakülteler	Frekans	Yüzde %
Eğitim Fakültesi	77	82,8
Eğitim Enstitüsü	5	5,4
Mesleki Eğitim Fakültesi	2	2,2
Açık Öğretim Fakültesi	2	2,2
Endüstri Sanatları Yüksek Okulu	1	1,1
Öğretmenler Enstitüsü	2	2,2
Edebiyat Fakültesi	1	1,1
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	1	1,1
Fen Edebiyat Fakültesi	1	1,1
İletişim Fakültesi	1	1,1
Maddeye Katılım Gösteren Öğretmen Sayısı	93	100,0
Toplam:	93	100,0

Tablo 2'de görüldüğü gibi, % 92,6 (86) ile "Eğitim Fakültesi [% 82,8 (77)]", "Eğitim Enstitüsü [% 5,4 (5)]", "Mesleki Eğitim Fakültesi [% 2,2 (2)]" ve "Öğretmen Enstitüsü [% 2,2 (2)]" altında öğretmenler, oldukça yüksek bir oranla eğitim ile ilgili bir fakülteden mezun olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim ile ilgili bir fakülteden mezun olması, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ile bağlantılı bir alanda çalıştıklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bununla birlikte; eğitimle ilgili bir fakülteden mezun öğretmenlerle ilgili ortaya çıkan yüksek oran; bu öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim alanında mezun oldukları fakülteler dikkate alınarak istihdam edildikleri şeklinde de yorumlanabilir. Ancak; tablo 2'de görüldüğü gibi; %7,7 (7) gibi düşük oranda da olsa eğitim dışındaki bir fakülteden mezun olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin eğitim alanı dışındaki bir alandan mezun oldukları halde eğitim alanında çalışıyor olmaları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın konuyla ilgili olarak izlemiş olduğu yanlış politikanın bir göstergesi olarak yorumlanabilir. İzlenen bu yanlış politika her ne kadar az sayıdaki bir öğretmen grubunu kapsasa da, kaliteli eğitim anlayışının zarar görmesinde bu sayının yeterli olduğu düşünülebilir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Dağılımı

Bölümler	Frekans	Yüzde %
Resim-İş Öğretmenliği Bölümü	33	35,5
Seramik Öğretmenliği Bölümü	2	2,2
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümü	23	24,7
İşitme Engelliler Öğretmenliği Bölümü	1	1,1
Teknoloji Bölümü İş ve Teknik Anabilim Dalı	2	2,2
Sınıf Öğretmenliği Bölümü	18	19,4
Geleneksel El Sanatları Bölümü:	2	2,2
İlkokul Öğretmenliği Lisans tamamlama Programı	1	1,1
Resim ve ayrı olarak Bulgar ve Rus Dili Eğitimi alanları	1	1,1
Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü	1	1,1
İşletme Bölümü	2	2,2
Kimya Öğretmenliği Bölümü	2	2,2
Mobilya ve Dekorasyon Bölümü	1	1,1
Ev Ekonomisi Bölümü	1	1,1
Çiçek-Örgü ve Dokuma Öğretmenliği Bölümü	1	1,1
Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü	1	1,1
Radyo-TV Bölümü	1	1,1
Maddeye Katılım Gösteren Öğretmen Sayısı	93	100,0
Toplam:	93	100,0

Tablo 3'te görüldüğü gibi; %37,7 (35) ile "Resim-iş öğretmenliği Bölümü [% 35,5 (33)]" ve "Seramik Öğretmenliği Bölümü [% 2,2 (2)]" altında öğretmenler, az bir oranda görsel sanatlar eğitimi ile ilgili bir bölümden mezun olduklarını belirtmişlerdir. Belirtilenler doğrultusunda; az bir oranda da olsa görsel sanatlar dersinin, görsel sanatlar alanı mezunu bu öğretmenler tarafından

veriliyor olması, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin doğru alanda istihdamlarını yeteri oranda sağlayamadığı şeklinde değerlendirilebilir. Görsel sanatlar dersinin, alan eğitimini gerekli kıldığı düşünüldüğünde; Milli Eğitim Bakanlığı'nın izlemiş olduğu görsel sanatlar öğretmeni istihdamı ve görsel sanatlar eğitimi politikasının biraz daha geliştirmesi gerektiği düşünülebilir. Belirtilenleri destekler nitelikte; Keune (2001) ve Mayer (1999), öğretmenlerin eğitim almış oldukları alana hakim olmalarının, eğitim verecekleri alandaki öğrencileri tanılamalarına, alandaki eski ve yeni eğitim çalışmalarını bilerek öğrenciye en uygun olanını belirlemelerine ve çalışma alanındaki sistemi yerleştirmelerine katkı sağladığından bahsetmektedirler.

Tablo 3 incelendiğinde; görsel sanatlar alanından mezun öğretmenlerin daha az olduğu, büyük bir çoğunluğunun diğer alanlardan mezun öğretmenlerden oluştuğu [% 62,8 (58)] görülmektedir. Ortaya çıkan bu durum, alan dışı bu öğretmenlerin görsel sanatlar dersinde ne kadar başarılı olabileceklerini düşündürmektedir. Bu doğrultuda; görsel sanatlar dersinin, görsel sanatlar alanından mezun olmayan öğretmenler tarafından verilmesinin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın resim-iş (görsel sanatlar) öğretmenlerinin istihdamında yanlış/yetersiz bir politika izlemiş olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Görünürdeki durumun tersine, bu alanda yapılmış çalışmalar incelendiğinde, görsel sanatlar dersinin, görsel sanatlar eğitimi alanından mezun öğretmenler tarafından verilmesinin gerektiği görülmektedir. Bu gerekliliği destekler nitelikte; Polloway ve Patton (1993), görsel sanatlar alanı dışından mezun olan öğretmenlerin, görsel sanatlar eğitiminin bireye katkısı ve gücüne yönelik kapsamlı bir bilgi ve beceriye sahip olmamalarının, özel gereksinimli bireylere yönelik görsel sanatlar eğitiminde sorun yaşanmasına neden olduğundan bahsetmektedirler. Bununla birlikte; Keune, (2001) ve Mayer (1999), öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin, almış oldukları teorik ve uygulamaya dayalı bilgi ve beceriyi, öğrencilerine aktarabilme düzeyleri ile doğrudan ilgili olduğundan söz etmektedirler. İfade edilenlerden yola çıkarak; %62,8 (58) gibi önemli bir oranla öğretmenlerin, mezun oldukları alan itibarı ile görsel sanatlar eğitiminin mevcut yapısını etkili bir şekilde kullanmaya yönelik bir donanımla yetiştirilmemelerinin, görsel sanatlar dersinin öğrenciye donanımlı ve etkili verilmesinde sıkıntı yaşanmasına neden olduğu söylenebilir.

Ayrıca; bu durum; okullarda branş öğretmeni (resim-iş öğretmeni) olarak yeterli öğretmenin bulunmamasına rağmen, bu açık diğer alan öğretmenlerinin derslere girmesi ile giderilmeye çalışılıyor şeklinde de yorumlanabilir. Bununla birlikte; öğretmenlerin mezun oldukları alanlara ilişkin doğru alanda istihdam edilmeyişleri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen istihdamında yanlış bir politika izlediğinin göstergesi olarak da değerlendirilebilir. Bu doğrultuda; öğretmenlerin mezun oldukları alanlar dışında istihdam edilmelerinin, Türkiye'deki genel eğitim sistemi içerisindeki çarpık yapılanmayı da yansıttığı düşünülebilir. Ayrıca; görsel sanatlar dersini, alan dışından mezun öğretmenlerin vermesi, görsel sanatlar dersinin öneminin anlaşılmadığı ve öğrenciler üzerindeki etkililiğinin bilinmediği şeklinde de değerlendirilebilir.

IV. SONUÇ

Araştırmanın bulgularından elde edilen bilgiler ve araştırmanın problemi göz önünde bulundurularak aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Türkiye'deki zihin engelliler iş okullarında, görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerin % 92,5'inin lisans mezunu olduğuna ilişin bir sonuca varılabilir.

2. Türkiye'deki zihin engelliler iş okullarında, görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerin % 82,8'inin eğitim fakültesi mezunu olduğu sonucuna ulaşılabilir.

3. Türkiye'deki zihin engelliler iş okullarında, görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerin % 37,7'sinin görsel sanatlar eğitimi ile ilgili bir bölümden mezun olduğuna yönelik bir sonuca varılabilir.

V. ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik birtakım önerilerde bulunulabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler:

1. Milli Eğitim Bakanlığı, zihin engelliler iş okullarında öğretmen istihdamını sağlarken, görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerin, en az lisans mezunu olmasına dikkat etmelidir.

2. Milli Eğitim Bakanlığı, zihin engelliler iş okullarında öğretmen istihdamını sağlarken, öğretmenlerin eğitim fakültesi çıkışlı olması konusunda daha özenli yaklaşmalıdır.

3. Milli Eğitim Bakanlığı, zihin engelliler iş okullarında görsel sanatlar dersinin, görsel sanatlar eğitimi alanından mezun öğretmenler tarafından verilmesi ile ilgili bir düzenleme yapmalı ve bu doğrultuda resim-iş öğretmenlerini istihdam etmelidir.

İleri araştırmalara yönelik öneriler:

1. Benzer araştırmaların, Türkiye'deki anaokullarında görsel sanatlar dersini veren öğretmenleri de kapsayacak şekilde uygulanması,

2. Benzer araştırmaların, iş eğitim merkezi programına sahip Türkiye'deki zihin engeliler özel özel eğitim okullarında görsel sanatlar eğitimi ile ilgili ders veren öğretmenleri de kapsayacak şekilde uygulanması önerilebilir.

KAYNAKÇA:

Balcı, Ali (1997), **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler,** İkinci Baskı, Dizgi Baskı Ankara.

Eroğlu, Gülçin (1999), "Kız Meslek Lisesi El Sanatları Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Okul-Sanayi İşbirliği Kapsamında İşletmelerde Beceri Eğitimi ile İlgili Karşılaştıkları Sorunlar, Nedenleri ve Çözüm Yolları", Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karasar, Niyazi (1994), **Bilimsel Araştırma Yöntemi; Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Altıncı Baskı, 3 A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Ankara.

Keirstead, Carol and Wendy Graham (2004), **VSA Arts Research Study: Using The Arts To Help Special Education Students Meet Their Learning Goals,** United State of America: RMC Research Corporation.

Keune, Saskia (2001), **Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstatten für behinderte.** Lehrgangsempfehlung, Hrsg. Bundesindtitut für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann, Menschen.

Mayer, Hannes (1999), **Kompetenzprofil; Staatlich Anerkannte Arbeitserzieherin Staatlich Anerkannter Arbeitserzieher,** Schemmerhofen; Bertelsmannverlag Postfach 100633 33J06 Bielefeld. Nr.12.91-284.32, Douchland (Almanya).

Özsoy, Vedat (2003), **Görsel Sanatlar Eğitimi; Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri,** Gündüz Eğitim ve Yayıncılık Turizm San. Tic. Ltd. Şti., Ankara.

Polloway, Edward A. and Patton, James R. (1997), **Strategies for Teaching Learner with Special Needs,** New Jersey: Merrill, an Imprint of Macmillan Publishing Company, The United States of America.

Salderay, Bülent (2008) "Türkiye'deki Zihin Engelliler İş Okullarında Görsel Sanatlar Dersinin Öğrencilerin Beceri, Davranış ve Meslek Edinimindeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşleri", Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Salderay, Bülent (2003) "Zihinsel Engelli Bireyler İçin Güzel Sanatlar Eğitimi",

Milli Eğitim Bakanlığı: Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergis, XXXIX, ss. 32 33.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2005), **İş Okulu Eğitim Programı.** Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.

T.C. Yükseköğretim Kurulu. (Ocak 2007). *T.C. Yükseköğretim Kurulu Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı.* http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/resim.doc Erişim Tarihi: 11.07.2007.

T.C. Yükseköğretim Kurulu. (Ocak 2009). *Yükseköğretim kanunu.* http://www.yok.gov.tr/mevzuat/kanun/kanun2.html Erişim Tarihi: 14.03.2010.

ÜNİVERSİTELER ARASI BASKETBOL ŞAMPİYONASINA KATILAN SPORCULARIN MEDYA OKUR YAZARLIKLARININ BELİRLENMESİ

Süleyman CAN [1]

ÖZET

Hayatımızın bir parçası haline gelen yazılı ve görsel medya; insanların birbirleriyle sağlıklı iletişim ağını kurup geliştirmeleri, günlük yaşantıdan her an haberdar olmaları, bilgi edinmeleri, bilgilerini geliştirip yeni donanımlara sahip olma gibi çeşitli işlevlere yol açmakla birlikte bilgiyi yaşantının vazgeçilmez bir parçası haline getirerek, çok çeşitli mesajlarla insanları farklı şekilde bilgilendirip, olumlu veya olumsuz olarak etkilemektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, medya okuryazarlığının spora ve sporculara olan etkililiğini belirlemek, sporcuların spor medyasına bakış açılarını ortaya çıkarmak, bu bilgiler ışığında bilgi çağı olan günümüzde kitleleri etkileyen sporsal faaliyetler ile bunu pazarlayan medyanın önemini kavratarak spor medyasına yön verebilmektir.

Araştırma tarama modelinde yapılmış betimsel bir araştırma olup, araştırmanın evrenini 2009 yılında Burdur ilinde yapılan Türkiye

[1] Yrd.Doç.Dr. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla

Üniversitelerarası Basketbol Şampiyonasına katılan 65 sporcu oluşturmaktadır.

Verilerin toplanmasında alan yazın taraması yapılmış, ilgili ve ulaşılabilen literatürden yararlanılarak, araştırmacının ve uzmanların görüşleri doğrultusunda sporculara yönelik olarak bilgi formuyla birlikte bir anket formu hazırlanmış olup, bu anket şampiyona sürecinde uygulanmıştır. Bu anketin güvenirliliği (Crombach Alpha) 0.73 olarak bulunmuştur. Toplanan veriler ise; frekans dağılımı, yüzde değerleri, t-testi ve ortalamalar alınarak çözümlenmiştir.

Bu veriler ışığında gelecekte ülkemizi uluslar arası alanda temsil edebilecek, bu sayede yazılı ve görsel medya kanalıyla bizi dünyaya tanıtacak olan sporcularımızın eğitim-öğretim gördükleri üniversitelerde spor araç-gereçlerinin ve eğitsel ve sportif etkinliklerin yetersizliği ortaya çıkmıştır. Yazılı ve görsel medyada ki spor yayınlarını daha çok erkeklerin ilgilerini çektiği, bayanların ise çok fazla ilgilerini çekmediği, yazılı medyadaki spor yazılarının içeriklerini bayanların spora ilgi ve katılımına, sportif beceri ve eğitim-öğretimi geliştirmeyi arttırdığı, özel olarak spor gazeteleri ve dergileri daha çok erkeklerin takip ettiği, erkekler yazılı medyada sporun yeterli miktarda yer aldığını, görsel medyadaki spor programlarının şiddeti arttırıcı tesir yaptığını erkekler daha fazla söylemekte, bayanlar yazılı medyadaki spor yazılarının spora katkısını daha çok olduğunu söylemekte, erkekler ise görsel medyanın spora olan katkısını daha çok olduğu ortaya çıkmıştır. Yazılı medyada ilk bakılan ve okunulan yazıların erkekler tarafından spor içerikli olduğu, görsel ve yazılı spor medyasında uzman, spor gazetecisi, yorumcu, hakem hocaları gibi bireyleri bayanların tarafsız bulduğu, yazılı medyadaki spor yazılarının spora olan katkısı olduğu inancını bayanların söylediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Medya, Medya Okuryazarlığı, Spor, Basketbol, Üniversite*

DEFINING THE MEDIA LITERACY OF THE SPORTSMEN PARTICIPATING THE INTER-UNIVERSITIES BASKETBALL CHAMPIONSHIP

ABSTRACT

Written and visual media which became a part of our lives effects humans in a positive or negative way with different kinds of messages by making the knowledge an indispensible part of our lives as well as constructing and developing an effective communication network among individuals, instantly being aware of the daily life, acquiring knowledge, developing the knowledge and having different aspects.

In this context the aim of this study is to determine the efficiency of media literacy to sports and sportsmen, to reveal the view point of sportsmen to sports media and in the light of this knowledge to direct the sports media by showing the importance of sports activities effecting the crowds and media which markets these activities in today's world of knowledge.

The research was conducted as a descriptive one in scanning model and universe of the study is 65 sportsmen who participated in the Turkey inter-universities basketball championship which took place in Burdur province in 2009.

In the process of data collection literature review study was applied and a questionnaire form with an information form was prepared for the sportsmen according to the view of researchers and specialists with related and available literature and this questionnaire was conducted during the championship. The reliability of the study was found to be 0,73. The collected data was analyzed with frequency variance, percentages, t-tests and arithmetic mean.

In the light of these findings it is found that sports equipments as well as educational and sportive activities are inadequate in the universities in which sportsmen who may represent our country in

international stage and therefore may introduce us to the world via visual and written media are educated. It was also found that sports news in written and visual media mainly interests males and don't interest females, these sport news in visual and written media increases females' interest, participation, developing sportive skill and sports education, especially males deal with sports newspaper and magazine and they think that sports take place in media sufficiently and sports program in visual media increase the effect of violence, females state that the contribution of sports articles in written media to sports is a big one and males state that the contribution of visual media to sports is greater . The articles looked and read first in written media by males have sports content and females regard the specialists, sports journalists, interpreters and referee trainers as objective and females state that the articles in written media is useful to sports.

Key words: *Media, media literacy, sport, basketball, university*

GİRİŞ

Günümüzde okuryazarlık okuma yazması olan, öğrenim görmüş (TDK Türkçe Sözlük, 2005) tanımı çevresinde gerçekleşen olaylara ilgisiz kalmayan, olayları inceleyen, eleştiren ve gerektiğinde yön veren kişi olma anlamına gelmektedir.

Medya okuryazarlığı ile ilgili farklı kuruluş ve kişilerce farklı tanımlamaları bulunmakla birlikte, ilk olarak Sirkka Minkinken tarafından 1978'de "bilişsel, etik, felsefi ve estetik konulardaki becerileri geliştirmeyi hedeflemek" olarak tanımlandığı ifade edilmektedir (İnceoğlu, 2006). Potter (1998) medya okuryazarlığını hammaddenin işlenmesine benzetmiş; "karşı karşıya kalınan mesajların anlamını yorumlarken kendimizi yansıtmada etkin olarak kullandığımız bakış açıları" olarak tanımlamış ve bu bakış açılarının yapılandırılmış bilgilerden oluştuğunu, bilginin yapılandırılmasının ise ortamdaki ham bilginin sahip olduğumuz becerilerle işlenmesi anlamına geldiğini ifade etmiştir.

Küreselleşen dünyada bireyler günlük yaşamlarında teknolojiyi daha etkin kullanmakta ve medya iletileriyle yoğun bir şekilde karşılaşmaktadır. Bunun sonucu olarak da bireyler arası etkileşim gittikçe artmaktadır (Keller ve Share, 2007).

Günlük yaşamın bir parçası haline gelen medya, bireylerin birbirleri ile iletişim kurmaları, gündemden haberdar olmaları, bilgi edinmeleri, bilgilerini güncellemeleri gibi çok çeşitli işlevlere sahip olmakla birlikte bilgiyi yaşantının bir parçası haline getirerek, çeşitli mesajlarla bireyleri farklı şekilde etkilemektedir (Altun, 2005).

Her geçen gün gelişen, yaygınlaşan ve hayatımızın her alanına giren teknoloji, sanal okuryazarlık (cyberliteracy), dijital okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı gibi kavramların yaşamımıza girmesine neden olmuştur (Livingstone, 2008).

Bu gelişime bağlı olarak, yaşam boyu öğrenenler aktif ve sürekli bilgi kullanabilen ve herhangi bir sorunun çözümünde gereksinim duyduğu bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi kendi yapısına uydurabilen, buna yenilerini katabilen kişiler olarak tanımlanmakta ve bu nedenle, bilgiye ulaşma, bilgideki mesajları çözebilme, değerlendirebilme ve iletebilme, bilginin farkında olma gibi becerileri içeren bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı gibi becerilerin yaşam boyu öğrenmenin de temel taşı olduğu ifade edilmektedir (Polat ve Odabaş, 2008).

Medya bilgiyi ileten ve içeren bütün çevreleri kapsamakla birlikte, kitap, gazete, dergi, Tv, radyo, internet gibi bilgiyi transfer eden her türlü basılı, dijital ve elektronik araç birer medya olabilir (Andersen, 2002; Levin vd, 2004).

Medya okuryazarlığı, büyük çeşitlilik gösteren formlardaki mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Aufderheide, 1993).

Ülkemizde medya okuryazarlığının öğrencilerin eğitimindeki önemini vurgulayan ve ilköğretim ders programında medya okuryazarlığı dersinin okutulması projesini hazırlayan Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ise (2007)

medya okuryazarlığını "yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklâmlar, internet v.s.) mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek" olarak tanımlamıştır. Bunun yanında Aufderheide (1993), medya okuryazarlık becerisine sahip bireyleri "tüm medyalarla ilişkisinde eleştirel bir özerkliğe sahip tüm basılı ve elektronik medyaları analiz eden, değerlendiren ve yeniden şekillendirerek iletebilen bireyler olarak tanımlamıştır. Bu bireyler çeşitli formlardaki medyaya ulaşma (çeşitli kaynaklardan erişim), analiz (mesajların nasıl oluşturulduğunu keşfetme) değerlendirme (örtük ve açık mesajları, ahlaki ve demokratik ilkelere göre değerlendirme) ve oluşturma(çeşitli materyalleri kullanarak kendi mesajını yaratma) becerisine sahiptirler (Thoman ve Jolls, 2003; Ofcom Media Literacy Bulletin).

Bireylerin günlük yaşamlarında sürekli maruz kaldıkları kitle iletişim araçlarının kararlarına, davranışlarına, konuşmalarına kısaca tüm yaşamlarına etkisi önemli bir hal almaktadır. Diğer yandan bireylerin çoğu zaman, kitle iletişim araçlarındaki haberlerin, reklâmların, mesajların kılık-kıyafet, yaşam tarzı, siyasi görüş gibi tercihlerine olan etkisinin farkında olmadıkları, hatta medyada gördükleri şekliyle davrandıklarında, konuştuklarında ve yaşadıklarında kendilerini mutlu hissetlikleri ifade edilmektedir (Samuelson, 2003).

Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, medya okuryazarlığının spora ve sporculara olan etkililiğini belirlemek, sporcuların spor medyasına bakış açılarını ortaya çıkarmak, bu bilgiler ışığında bilgi çağı olan günümüzde kitleleri etkileyen sporsal faaliyetler ile bunu pazarlayan medyanın önemini kavratarak spor medyasına yön verebilmektir.

2- YÖNTEM

Bu araştırma tarama modelinde yapılmış betimsel bir araştırma olup, araştırmanın evrenini 2009 yılında Burdur ilinde yapılan Türkiye Üniversitelerarası Basketbol Şampiyonasına katılan 65 sporcu oluşturmaktadır.

1.1. Veri toplama araçları

Verilerin toplanmasında alan yazın taraması yapılmış, ilgili ve ulaşılabilen literatürden yararlanılarak, araştırmacının ve uzmanların görüşleri doğrultusunda sporculara yönelik olarak bilgi formuyla birlikte bir anket formu hazırlanmıştır. Anket şampiyona sürecinde uygulanmıştır. Anketin güvenirliliği (Crombach Alpha) 0.73 olarak bulunmuştur.

1.2. Verilerin analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 14.0 paket programı kullanılmıştır. Toplanan veriler; frekans dağılımı, yüzde değerleri ve ortalamalar alınarak çözümlenmiştir. Sporculardaki medya okuryazarlığı; cinsiyetle t-testi kullanılarak anlamlı bir farkın olup olmadığı 0.05 önem düzeyinde sınanmış olup, istatiksel işlemler bu verilere göre yapılmıştır.

3- BULGULAR

Medya okuryazarlığı araştırmasına katılan basketbolcuların 1 tanesi (%1,5) 18 yaş ve altı, 42 tanesi (%64,6) 19–21 yaşları arasında, 22 tanesi (%33,8) 22–24 yaşları arasında yer almaktadır. Basketbolcular, öğrenim gördükleri üniversitelerini spor tesislerinin ve araç gereçlerinin yeterliliği konusunda 7 tanesi (%10,8) "evet yeterli", 30 tanesi(%46,2) "hayır yetersiz" ve 28 tanesi (%43,1) "kısmen yeterli " bulmaktadır. Ayrıca öğrenim gördükleri üniversitenin eğitsel ve sportif etkinliklerinin yeterliliği konusunda 8 tanesi (%12,3) "evet yeterli", 24 tanesi (%36,9) "hayır yetersiz" ve 33 tanesi (%50,8) "kısmen yeterli " bulmaktadır. Araştırmaya katılan basketbolculardan 32 tanesi (%49,2) lisanslı, 33 tanesi (%50,8) lisanssızdır. Bu sporculardan 1 tanesi ana branş olarak; (%1,5) futbol branşında, 3 tanesi (%4,6) voleybol branşında, 53 tanesi (%81,5) basketbol branşında ve 8 tanesi (%12,3) diğer branşlarda faaliyet göstermektedir.

Tablo–1 - Basketbolcuların Cinsiyete Göre Medya Okuryazarlığını Gerçekleştirme Sıklığı

SORULAR	Değişkenler (N)	Hiçbir zaman N(%)	Nadiren N(%)	Ara sıra N(%)	Çoğu zaman N(%)	Her zaman N(%)
1. Görsel medyada (tv) spor programlarını hangi sıklıkla izliyorsunuz?	E-50	1 (2)	3 (6)	13 (26)	*25 (50)*	8 (16)
	K-15	-	-	*8 (53,3)*	7 (46,7)	-
	T-65	1 (1,5)	3 (4,6)	21 (32,3)	*32*	8
2. Yazılı medyada spor yazıları hangi sıklıkla takip ediyorsunuz?.	E-50	2 (4)	2 (4)	16 (32)	*26 (52)*	4 (8)
	K-15	-	4	*6 (40)*	3 (20)	2
	T-65	2 (3,1)	6 (9,2)	22 (33,8)	*29*	6 (9,2)
3. Görsel medyada yapılan spor programlarının içeriklerini spora ilgi ve katılımı artırmak açısından yeterli buluyor musunuz?	E-50	5 (10)	10 (20)	*23 (46)*	10 (20)	2 (4)
	K-15	-	3 (20)	*9 (60)*	3 (20)	-
	T-65	5 (7,7)	13 (20)	*32 (49,2)*	13 (20)	2 (3,1)
4. Yazılı medyada yazılan spor yazılarının içeriklerini spora ilgi ve katılımı artırmak açısından yeterli buluyor musunuz?	E-50	6 (12)	8 (16)	*24 (48)*	10 (20)	2 (4)
	K-15	-	1 (6,7)	7 (46,7)	-	*8*
	T-65	6 (9,2)	9	*31 (47,7)*	17	2 (3,1)
5. Görsel medyada yapılan spor programlarının içeriklerini sportif beceriyi ve eğitim-öğretimi geliştirme açısından yeterli buluyor musunuz?	E-50	7 (14)	10 (20)	*20 (40)*	12 (24)	1 (2)
	K-15	1 (6,7)	*9 (60)*	2 (13,3)	1 (6,7)	2
	T-65	8	19	*22 (33,8)*	13 (20)	3 (4,6)
6. Yazılı medyada yazılan spor yazılarının içeriklerini sportif beceriyi ve eğitim-öğretimi geliştirme açısından yeterli buluyor musunuz?	E-50	7 (14)	11 (22)	*25 (50)*	7 (14)	-
	K-15	3 (20)	-	5 (33,3)	*6 (40)*	1 (6,7)
	T-65	10	11	*30 (46,2)*	13 (20)	1 (1,5)
7. Görsel medyada özellikle spor programlarını izlemek için vakit ayırıyor musunuz?	E-50	2 (4)	3 (6)	14 (28)	*23 (46)*	8 (16)
	K-15	2	3 (20)	3 (20)	*5 (33,3)*	2
	T-65	4 (6,2)	6 (9,2)	17 (26,2)	*28*	10
8. Yazılı medyada ilk baktığınız ve okuduğunuz yazılar spor içerikli midir?	E-50	1 (2)	4 (8)	16 (32)	*22 (44)*	7 (14)
	K-15	2	3 (20)	-	*10*	-
	T-65	3 (4,6)	7	16 (24,6)	*32*	7

9. Özel olarak spor gazeteleri ve dergileri takip ediyor musunuz?	E-50	2 (4)	5 (10)	12 (24)	*22 (44)*	9 (18)
	K-15	1 (6,7)	*7*	1 (6,7)	6 (40)	-
	T-65	3 (4,6)	12	13 (20)	*28*	9
10. Sizin değerlendirmenize göre görsel medyada (TV'de)spor yeteri kadar yer alıyor mu?	E-50	4 (8)	3 (6)	11 (22)	*25 (50)*	7 (14)
	K-15	1 (6,7)	*6 (40)*	-	*6 (40)*	2
	T-65	5 (7,7)	9	11 (16,9)	*31*	9
11. Sizin değerlendirmenize göre yazılı medyada (gazeteler) spor yeteri kadar yer alıyor mu?	E-50	1 (2)	5 (10)	18 (36)	*23 (46)*	3 (6)
	K-15	1 (6,7)	*6 (40)*	5 (33,3)	1 (6,7)	2
	T-65	2 (3,1)	11	23 (35,4)	*24*	5 (7,7)
12. Size göre görsel ve yazılı spor medyasında uzman, spor gazetecisi, yorumcu, hakem hocaları gibi bireyler tarafsız davranabiliyorlar mı?	E-50	5 (10)	*19 (38)*	18 (36)	8 (16)	-
	K-15	1 (6,7)	*8*	-	6 (40)	-
	T-65	6 (9,2)	*27*	18 (27,7)	14	-
13.Görsel medyadaki spor programlarının şiddeti artırıcı tesir yaptığına inanıyor musunuz?	E-50	4 (8)	11 (22)	*24 (48)*	9 (18)	2 (4)
	K-15	3 (20)	*6 (40)*	4 (26,7)	-	2
	T-65	7	17	*28 (43,1)*	9 (13,8)	4 (6,2)
14. Yazılı medyadaki spor programlarını şiddeti artırıcı tesir yaptığına inanıyor musunuz?	E-50	4 (8)	10 (20)	*2 6(52)*	9 (18)	1 (2)
	K-15	1 (6,7)	3 (20)	*7 (46,7)*	4 (26,7)	-
	T-65	5 (7,7)	13 (20)	*33 (50,8)*	13 (20)	1 (1,5)
15. Görsel medyadaki spor yayın programlarının Türk sporunu geliştirdiğine inanıyor musunuz?	E-50	9 (18)	12 (24)	*25 (50)*	3 (6)	1 (2)
	K-15	1 (6,7)	*5*	4 (26,7)	3 (20)	2
	T-65	10	17	*29 (44,6)*	6 (9,2)	3 (4,6)
16. Yazılı medyadaki spor yazılarının Türk sporunu geliştirdiğine inanıyor musunuz?	E-50	9 (18)	10 (20)	*27 (54)*	3 (6)	1 (2)
	K-15	3 (20)	3 (20)	*7 (46,7)*	-	2
	T-65	12	13 (20)	*34 (52,3)*	3 (4,6)	3 (4,6)
17. Görsel medyadaki spor yayınlarının spora katılıma etkisi var mıdır?	E-50	6 (12)	12 (24)	*22 (44)*	9 (18)	1 (2)
	K-15	-	*5*	3 (20)	*5 (33,3)*	2
	T-65	6 (9,2)	17	*25 (38,5)*	14 (21,5)	3
18. Yazılı medyadaki spor yazılarının spora	E-50	7 (14)	11 (22)	*24 (48)*	7 (14)	1 (2)

katılıma etkisi varmadır?	K-15	2	3 (20)	1 (6,7)	*6 (40)*	3
	T-65	9	14	*25 (38,5)*	13 (20)	4

Tablo 1'de cinsiyete göre medya okuryazarlığını gerçekleştirme düzeylerinin sıklıkları farklılık göstermektedir. Burada "Medya Okuryazarlığı" boyutunda seçeneklerin en yüksek oranda gösterilme sıklığına bakıldığında yığılmanın erkeklerde "ara sıra", kızlarda "nadiren", toplamda ise "ara sıra" seçeneğinde olduğu görülmektedir.

Tablo–2 - Basketbolcuların Medya Okuryazarlığını Gerçekleştirilme Sıklığı Konusunda Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Sorular	Değişkenler ve (N)	Ortalama $\bar{x}$	Standart sapma	t	sig	P
1. Görsel medyada (tv) spor programlarını hangi sıklıkla izliyorsunuz?	E-50	3,7200	,12467	1,868	,177	P>0,05
	K-15	3,4667	,13333			
2. Yazılı medyada spor yazıları hangi sıklıkla takip ediyorsunuz?	E-50	3,5600	,12176	,522	,472	P>0,05
	K-15	3,2000	,26186			
3. Görsel medyada yapılan spor programlarının içerikleri spora ilgi ve katılımı artırmak açısından yeterli buluyor musunuz?	E-50	2,8800	,13892	3,208	,078	P>0,05
	K-15	3,0000	,16903			
4. Yazılı medyada yazılan spor yazılarının içerikleri spora ilgi ve katılımı artırmak açısından yeterli buluyor musunuz?	E-50	2,8800	,14182	,931	,338	P>0,05
	K-15	3,4000	,16330			
5. Görsel medyada yapılan spor programlarının içerikleri sportif beceriyi ve eğitim-öğretimi geliştirme açısından yeterli buluyor musunuz?	E-50	2,8000	,14569	,353	,554	P>0,05
	K-15	2,6000	,30551			
6. Yazılı medyada yazılan spor yazılarının içerikleri sportif beceriyi ve eğitim-öğretimi geliştirme açısından yeterli buluyor musunuz?	E-50	2,6400	,12701	1,4?9	,235	P>0,05
	K-15	3,1333	,32170			
7. Görsel medyada özellikle spor programlarını izlemek için vakit ayırıyor musunuz?	E-50	3,6400	,13631	3,083	,084	P>0,05
	K-15	3,1333	,33618			

8. Yazılı medyada ilk baktığınız ve okuduğunuz yazılar spor içerikli midir?	E-50	3,6000	,12778	4,834	,032	P<0,05
	K-15	3,2000	,31168			
9. Özel olarak spor gazeteleri ve dergileri takip ediyor musunuz?	E-50	3,6200	,14538	,923	,340	P>0,05
	K-15	2,8000	,27946			
10. Sizin değerlendirmenize göre görsel medyada (TV'de)spor yeteri kadar yer alıyor mu?	E-50	3,5600	,15162	3,789	,056	P>0,05
	K-15	3,1333	,33618			
11. Sizin değerlendirmenize göre yazılı medyada (gazeteler) spor yeteri kadar yer alıyor mu?	E-50	3,4400	,11836	1,395	,242	P>0,05
	K-15	2,8000	,29601			
12. Size göre görsel ve yazılı spor medyasında uzman, spor gazetecisi, yorumcu, hakem hocaları gibi bireyler tarafsız davranabiliyorlar mı?	E-50	2,5800	,12483	4,320	,042	P<0,05
	K-15	2,7333	,28396			
13.Görsel medyadaki spor programlarının şiddeti artırıcı tesir yaptığına inanıyor musunuz?	E-50	2,8800	,13291	1,954	,167	P>0,05
	K-15	2,4667	,32170			
14. Yazılı medyadaki spor programlarını şiddeti artırıcı tesir yaptığına inanıyor musunuz?	E-50	2,8600	,12457	,004	,953	P>0,05
	K-15	2,9333	,22817			
15. Görsel medyadaki spor yayın programlarının Türk sporunu geliştirdiğine inanıyor musunuz?	E-50	2,5000	,13171	,899	,347	P>0,05
	K-15	3,0000	,30861			
16. Yazılı medyadaki spor yazılarının Türk sporunu geliştirdiğine inanıyor musunuz?	E-50	2,5400	,13158	,918	,342	P>0,05
	K-15	2,6667	,31873			
17. Görsel medyadaki spor yayınlarının spora katılıma etkisi var mıdır?	E-50	2,7400	,13646	1,209	,276	P>0,05
	K-15	3,2667	,28396			
18. Yazılı medyadaki spor yazılarının spora katılıma etkisi var mıdır?	E-50	2,6800	,13535	6,413	,014	P<0,05
	K-15	3,3333	,36078			

Tablo 2'ye göre 0,05 önem düzeyinde *63* s.d'de t değerleri 0,004 ile 6,413 arasında bulunmuştur.

Bu bulguların sonucunda ise 8, 12, 18. sorularda anlamlı bir farklılık bulunmuş diğer sorularda bulunmamıştır.

YORUM VE TARTIŞMA

Çalışmamıza katılan basketbolculardan %46,2'si öğrenim gördükleri üniversitelerinde spor tesisleri ve araç-gereçlerini yetersiz bulmakta, öğrenim gördükleri üniversitenin eğitsel ve sportif etkinliklerini %36,9'u yetersiz, %50,8'i kısmen yeterli yanıtını vererek bu konudaki memnuniyetsizliklerini ortaya koymuşlardır. Bu noktadan hareketle sporsal faaliyetlerde bulunan basketbolculara gereken önemin verilmediği, sportif faaliyetlere hazırlanmak için gereken antrenmanları yapacakları tesislerin ve araç-gereçlerin tam olarak sağlıklı bir şekilde sağlanmaması sonucu müsabakalarda performanslarını tam olarak sergileyemeyecekler ve böylece sporcuların takımlarını yani öğrenim gördükleri üniversitelerini üst kademelerde temsil edemeyerek, sporun en büyük özelliklerinden biri olan medyayı amaçları ve hedefleri doğrultusunda araç olarak kullanarak reklamlarını yapmaktan mahrum kalacaklardır.

Tablo 1'e göre basketbolcuların cinsiyete göre medya okuryazarlığını ortaya koyma şekilleri dikkate alındığı zaman şunları söyleyebiliriz.

"Görsel medyada spor programlarını hangi sıklıkla izliyorsunuz" sorusuna en yüksek oranda erkeklerin %50' si çoğu zaman, kızların %53,3'ü nadiren, toplamda ise %49,2 ile çoğu zaman yanıtını vermişlerdir. Buradan hareketle erkeklerin görsel medyadaki spor programlarını kızlara oranla daha fazla ilgilendiklerini, bu programlara zamanlarını daha fazla ayırdıklarını, boş zamanlarında dinlenmek, stres atmak, eğlenmek için spor programlarını daha çok tercih ettiklerini söyleyebiliriz.

"Yazılı medyada spor yazılarını hangi sıklıkla takip ediyorsunuz" sorusuna en yüksek oranda erkeklerin %52'si çoğu zaman, kızların %40'ı ara sıra, toplamda ise %44,6 ile çoğu zaman yanıtını vermişlerdir. Bu bağlamda erkeklerin yazılı medyadaki sporla ilgili yazıları kızlara oranla daha çok ilgi gösterdikleri, spor yazılarını daha da ilgi göstererek, dikkatli şekilde okuduklarını, gazete, dergi gibi sporla ilgili yazılı materyallere daha çok ilgi gösterdiklerini söylememiz olasıdır.

"Yazılı medyada yazılan spor yazılarının içeriklerini spora ilgi ve katılımı arttırmak açısından yeterli buluyor musunuz" sorusuna en yüksek oranda

erkeklerin %48'i ara sıra, kızların %12,7' si her zaman, toplamda %47,7 ile ara sıra yanıtını vermişlerdir. Buradan hareketle kızların spor yazılarının içeriklerini çok önemli olarak gördükleri insanları profesyonel veya amatör olarak spora çekmek için bu tür içeriği dikkate alınarak yazılmış yazıların erkeklerin ortaya koyduğu görüşe oranla daha da etkili olacağını söyleyebiliriz.

"Yazılı medyada yazılan spor yazılarının içeriklerini sportif beceriyi ve eğitim-öğretimi geliştirme açısından yeterli buluyor musunuz" sorusuna en yüksek oranda erkeklerin %50'si ara sıra, kızların %40'ı çoğu zaman, toplamda ise %46,2 ile ara sıra yanıtını vermişlerdir. Hayatımızın her alanında olduğu gibi sportif manada da başarılı olmak için eğitiminin alınması gerektiği, bu alanda ki becerilerin ortaya çıkması için gereklilik olarak ortaya çıkmış bu tür eğitim-öğretim faaliyetlerini yazılı medyada, kızlar erkeklere göre daha bunu daha fazla ciddiye aldıklarını söylemek mümkündür.

"Özel olarak spor gazeteleri ve dergileri takip ediyor musunuz" sorusuna en yüksek oranda erkekler %44 ile çoğu zaman, kızlar %46,7 ile nadiren, toplamda ise %43,1 ile çoğu zaman görüşünü bildirmişlerdir. Bu noktadan hareketle erkeklerin kendilerini ifade edebileceklerine inandıkları sportif etkinlikleri daha iyi takip ettikleri, erkeklerin yapısal özellikleri olarak mücadeleyi seven, savaşçı ruhlarının daha fazla olmasından dolayı bunları da gerçekleştirebilecekleri, kendilerini tatmin edecekleri alanın bu tarz yayınlar olduğu söylememiz olasıdır.

"Sizin değerlendirmenize göre yazılı medyada (gazeteler) spor yeteri kadar yer alıyor mu" sorusuna en yüksek oranda erkekler %46 ile çoğu zaman, kızların %40'ı nadiren, toplamda ise %36,9 ile çoğu zaman yanıtı ortaya çıkmıştır. Erkeklerin kızlara oranla yazılı medyada sporu yeterli buldukları ancak kızların ise tam olarak yeterli bulmadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni kızların, içerik de spor için ayrılan yerleri kendilerine yönelik olarak daha az buldukları, ayrılan yerlerin artmasıyla kaliteli sporun içeriğini ilgilendiren yazıların olacağını söylememiz olasıdır.

"Görsel medyadaki spor programlarının şiddeti arttırıcı tesir yaptığına inanıyor musunuz" sorusuna en yüksek oranda erkekler %48 ile ara sıra, kızlar %40 ile nadiren, toplamda ise %43,1 ile ara sıra yanıtını vermişlerdir.

Dolayısıyla hem erkeklerin hem de bayanların görsel medyadaki spor programlarının şiddeti arttırıcı yayınlar yapmadıklarını inandıklarını söyleyebiliriz.

"Görsel medyadaki spor yayınlarının spora katılıma etkisi var mıdır" sorusuna en yüksek oranda erkekler %44 ile ara sıra, kızlar %33,3 ile nadiren, toplamda ise %38,5 ile ara sıra yanıtını vermişlerdir. Buradan hareketle erkeklerin spora olan katılımını görsel medyanın kızlara oranla daha da etken bir rol oynadığı, bunun nedeni olarak da erkeklerin küçük yaşlardan itibaren spora olan yatkınlıklarının fazla olması, görsel medya araçlarını sporsal etkinliklerden haberdar olmak için bir araç olarak kullandıkları söylenebilir.

"Yazılı medyadaki spor yazılarının spora katılıma etkisi var mıdır" sorusuna en yüksek oranda erkekler %48 ile ara sıra, kızlar %40 ile çoğu zaman, toplamda ise %38,5 ile ara sıra yanıtını ortaya koymuşlardır. Buradan hareketle kızların erkeklere oranla sporla ilgili yazıları okumalarının sporsal etkinliklere katılmada daha etkili olduğu, bunu neden olarak da kızların okumaya olan bakış açılarının erkeklerden daha da olumlu olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Tablo 2'ye göre, "Yazılı medyada ilk baktığınız ve okuduğunuz yazılar spor içerikli midir" sorusuyla cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bu ilişkinin de erkekler lehinde olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle erkeklerin yazılı materyalleri ilk olarak ellerine aldıklarında spor ile ilgili sayfalara dikkat ettiklerini ve dikkatlerini sporla ilgili bölümlere daha iyi verdiklerini, ilgilerini daha fazla çektiğini söyleyebiliriz. "Size göre görsel ve yazılı spor medyasında uzman, spor gazetecisi, yorumcu, hakem hocaları gibi bireyler tarafsız davranabiliyor mu" sorusuyla cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bu ilişki de kızlar lehinedir. Bu bağlamda kızların sporsal aktivitelere daha geniş bir çerçeveden bakarak daha objektif kararlar verdikleri, erkeklerin ise bu objektifliği yakalayamadıkları, spor camiası içindeki uzman kişilerin yanlı tavır ve davranışlar ortaya koyduklarını söylememiz olasıdır. "Yazılı medyadaki spor yazılarının spora katılımına etkisi var mıdır" sorusuyla cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bu ilişkinin de kızlar yönünde ortaya çıkmıştır. Kızların yazılı medyada yer alan spor yazılarının belli bir spor kültürü oluşması ve

kitleleri etkileyen yazılı basının spor olaylarına daha fazla ilgi çekeceğini söylememiz olasıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu veriler ışığında gelecekte ülkemizi uluslar arası alanda temsil edebilecek, bu sayede yazılı ve görsel medya kanalıyla bizi dünyaya tanıtacak olan sporcularımızın eğitim-öğretim gördükleri üniversitelerde spor araç-gereçlerinin ve eğitsel ve sportif etkinliklerin yetersizliği ortaya çıkmıştır. Yazılı ve görsel medyada ki spor yayınlarını daha çok erkeklerin ilgilerini çektiği, bayanların ise çok fazla ilgilerini çekmediği, yazılı medyadaki spor yazılarının içeriklerini bayanların spora ilgi ve katılımına, sportif beceri ve eğitim-öğretimi geliştirmeyi arttırdığı, özel olarak spor gazeteleri ve dergileri daha çok erkeklerin takip ettiği, erkekler yazılı medyada sporun yeterli miktarda yer aldığını, görsel medyadaki spor programlarının şiddeti arttırıcı tesir yaptığını erkekler daha fazla söylemekte, bayanlar yazılı medyadaki spor yazlılarının spora katkısını daha çok olduğunu söylemekte, erkekler ise görsel medyanın spora olan katkısını daha çok olduğu ortaya çıkmıştır. Yazılı medyada ilk bakılan ve okunulan yazıların erkekler tarafından spor içerikli olduğu, görsel ve yazılı spor medyasında uzman, spor gazetecisi, yorumcu, hakem hocaları gibi bireyleri bayanların tarafsız bulduğu, yazılı medyadaki spor yazılarının spora olan katkısı olduğu inancını bayanların söylediği sonucuna varılmıştır.

Bu sonuçlara bakarak ülkemizde spor medyasının gelişmesi, gereken önemin verilmesi için önerilerimiz:

- ✓ Sportif başarıyı sağlamak için üniversitelerdeki spor araç-gereçleri yeterli seviyeye çıkarılmalı, eğitsel ve sportif etkinlikler arttırılmalıdır.
- ✓ Sporun bir erkek hegomanyasında olmaması için bayanları da yazılı ve görsel medyadaki spor yayınlarına ilgilerini çekmek için onlara hitap eden programlar arttırılmalı ve yazılı bildiriler yayınlanmalıdır.
- ✓ Görsel medyadaki spor programlarının şiddeti önlemek için daha çok uzmanlar tarafından denetlenmesi ve yön verilmesi gerekmektedir.

✓ Medyanın unsurlarını kullanarak sporcuların bilgilerini, becerilerini, mücadele ruhlarını arttıracak, onları motive edecek, bir yarışın içine sokacak alanındaki uzman kişiler tarafından yayınlar yapılmalı ve yazılmalıdır.

KAYNAKLAR

Altun, Arif., (2005*), "Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar"*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Andersen, N., (2002), "*New Media and New Media Literacy*", Thinking Critically About Media, Schools and Families In Partnership Cable in the Classroom.

Aufderheide, P., (1993), "*National leadership conference on media literacy",* Conference report, Aspen Institute, Washington, DC.

İnceoğlu, Y., (2006), "*Medyayı doğru okumak",* I. Uluslar arası medya konferansı, Marmara üniversitesi iletişim fakültesi konferans metinleri, İstanbul.

Kellner, D., Share, J., (2007), "*Critical media literacy, democracy and the reconstruction of education*", In D. Macedo, & S. R. Steinberg, Media Literacy: A Reader (3-23). New York: Peter Lang.

Levin, D., Diğerleri (2004), "*Navigating the Children's Media Landscape: A Parent's and Caregiver's Guide*", By American Institutes for Research, Washington, DC.

Livingstone, S., (2008), "*Engaging with media a matter of literacy? Communication*", Culture&Critique, 1, 51-62.

Polat, C., Odabaş, H., (2008), "*Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı*", Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, 07.03.2009 tarihinde http://acikarsiv.atauni.edu.tr/fulltext/37.pdf adresinden erişilmiştir.

Potter,W., J., (1998), "*Media Literacy*", Sage Publication, California.

RTUK, (2007), "*İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*", Ankara. 09.03.2009 tarihinde http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/kaynaklar/MEDYAlkitabı.doc adresinden erişilmiştir.

Samuelson, R., J., (2003), "*Adventure in agelessness*", Newsweek Article

Thoman, E., Jolls, T., (2003), "*Literacy for 21st Century An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education, Center for Media Literacy*"

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ (ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

AN EVALUATION OF EARLY SCHOOL TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS THE TEACHING PROFESSION IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES (THE EXAMPLE OF ATATÜRK UNIVERSITY)

Meryem ÇELİK[*]
Ayşenur YAZAR[**]
Erdoğan KÖSE[***]

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, Okul Öncesi Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda, cinsiyet, sınıf düzeyi, bölümü tercih etme sırası, bölüme giriş puanları ve akademik başarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini ortaya koymaktır. Bu çalışma Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalındaki 151 öğrencinin

[*] *Arş. Gör. Atatürk Üniversitesi K.K.E.F. İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D.*
[**] *Arş. Gör. Atatürk Üniversitesi K.K.E.F. İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D.*
[***] Yrd. Doç. Dr. *Atatürk Üniversitesi K.K.E.F. Eğitim Bilimleri Bölümü.*

katılımı ile 2007-2008 yılı Bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının akademik başarı ortalamalarına göre, anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, 2. ve 4. sınıflar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, bölüme daha düşük puanlarla gelen öğrencilerin, daha yüksek puanlarla gelenlere nazaran, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır.

***Anahtar Kelimeler**: Okul Öncesi Öğretmenliği, Öğretmenlik Mesleği, Tutum*

Abstract

The main purpose of this study is to examine the early childhood education students' attitudes towards the teaching profession. In this perspective, the purpose of this study is to decide whether gender, class level, whether this department was one of their top choices, scores on the department entry examination and academic achievement affect the attitudes of student towards the teaching profession . 151 students from the department of early childhood education of the Kazım Karabekir education faculty in the 2007- 2008 spring semester joined the study. With respect to academic grade point average, the attitudes of teacher candidates toward the teaching profession were found to differentiate meaningfully. It was found that female students had more positive attitudes towards the teaching profession. It was also found that there was no meaningful difference between 2^{nd} and 4^{th} class students, In addition, the students who entered the department with lower scores had more positive attitudes than the student who entered the department with high scores.

***Keywords:** Early childhood teaching, teaching profession, attitude.*

Giriş

Okulöncesi eğitimi; doğumdan ilköğretimin başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânlarını sağlayan, onların fiziksel, bilişsel, sosyal duygusal ve dil gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren eğitim sürecidir (Poyraz ve Dere, 2001). Ayrıca, çocuğa yaşıtları ile beraber uzman eğitimciler tarafından verilen okul öncesi eğitim, çocuğu ilköğretime hazırlamakta, güven duygusu ve yaşama becerileri kazandırmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun içinde yaşadığı toplumsal çevrenin temel kavram ve alışkanlıklarını kazandırma, temel ilişkilerini düzenleme ve deneyimlerini zenginleştirme açısından oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli bir eğitim verilebilmesi, bu kurumlarda uygulanan eğitim programlarının nitelikli olması ile mümkündür. Gelişimin en hızlı ve en kritik olduğu bu dönemi iyi bir şekilde değerlendirebilmek, ancak çok iyi planlanmış bir eğitim programıyla gerçekleştirilebilir (Güler, 2001).

Okul öncesi dönemdeki gerekli bilgi, beceri, tutum ve temel alışkanlıkların kazandırılması, planlı bir eğitim ve rehberlik hizmetleriyle sağlanabilir. Bu rehberlik görevi okul öncesi eğitim kurumlarında belirli bir eğitim programı çerçevesinde öğretmen tarafından yerine getirilmektedir (Aral ve diğ., 2001).

Okul öncesi eğitim kademesindeki öğrencilerin yaş grubu göz önüne alındığında öğretmenin çocuklara karşı sevgi ve şefkat duygularına sahip olması önemlidir. Okul öncesi öğretmeni, bu yaş gruplarındaki çocukların en yakını, okulun öğretim ve eğitim sorumlusudur ve öğrenim sürecinin temel öğesidir (Kantarcıoğlu, 1992; Aral ve diğ., 2001). Öğretmenin çocuklara yaklaşımı, mesleğine karşı tutumu, sınıf atmosferini önemli ölçüde etkilemektedir.

Okul öncesi eğitim etkinliklerinin amaçlarına ulaşması daha çok öğretmenin kişilik yapısına, öğretim teknikleri konusundaki bilgisine ve bu teknikleri uygulayışındaki esnek tutumuna bağlıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin genel öğretmenlik özelliklerinin yanı sıra, aşağıdaki özelliklere de sahip olmaları

gerekmektedir (Aral ve diğ.,2001; Oğuzkan ve Oral, 2003; Poyraz ve Dere, 2001).

• Çocukları çok sevmeli, onların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak eğitim etkinliklerini düzenlemelidir.

• Yenilikleri takip etmeli ve meslektaşları ile iletişim halinde olmalıdır.

• Yaratıcı bir kişiliğe sahip olmalı, öğrencilerinin yaratıcılığını teşvik etmelidir.

• Sevecen, esprili ve güler yüzlü olmalı ancak alaycı ve rencide edici davranışlardan kaçınmalıdır.

• Öğretmen, çocukların sorabilecekleri sorulara hazırlıklı olmalı ve onlara, seviyelerine uygun tatmin edici, doğru cevaplar vermelidir.

• Öğretmen okul öncesi eğitimde verimliliği arttırmak için ailelerle iletişim halinde olmalı ve onları eğitim sürecine katmalıdır.

Öğretmenlik mesleğinin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adayının kişilik özelliği, öğretmenlik mesleğine yatkınlığı ve bu mesleği isteyerek seçip seçmediği gibi konular öğretmenlerin meslek içindeki başarısını etkileyen önemli faktörlerdendir(Demirel, 1995.Akt: Dağlıoğlu, 2007, s. 42). Özellikle, öğretmenlerin, öğrencilere ve okul çalışmalarına yönelik tutumları, öğrencilerin öğrenmesini ve kişilik gelişimini büyük ölçüde etkilemektedir (Çetin, 2006)

Tutum, insanın kişi, olay ve nesnelerle ilgili olarak olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleridir; daha çok duygulara dayanır (Başaran, 2005, s. 442). Tutumlar genellikle bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerden meydana gelmektedir. Bilişsel öğe, tutum nesneleri hakkındaki inançlara dayanmaktadır. Duyuşsal öğe, inançlara dayalı heyecansal duygulardan oluşmaktadır. Tutumun duyuşsal öğesi bilişsel öğesine oranla daha basittir ve tutumların ölçülmesinde daha ön plandadır. Davranışsal öğe ise, tepki göstermeye hazır oluştur (Çetin, 2006, s. 30).

Bloom (1998)'a göre, bireyin sahip olduğu duyuşsal özellikler başarısını etkilemektedir. Dolayısıyla, olumlu tutumun öğretmenlerin başarısına doğru orantılı olarak etki edebilecek bir unsur olduğu söylenebilir (Demir, 2004). Nitekim bazı araştırma sonuçları da bunu doğrulamaktadır (Bloom, 1998; Erdem ve diğerleri , 2005; Terzi ve Tezci, 2007).

Öğretmen adaylarının büyük özveri ve sürekli çalışma gerektiren öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesinin, meslekte sağlayacakları başarı ve doyumu tahmin etmeye ışık tutacağı ve öğretmenlik mesleğini geliştirme ve iyileştirme yönündeki çabalara katkı getireceği düşünülmektedir (Çetin, 2006).

Bu çalışmanın temel amacı, İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda, cinsiyet, sınıf düzeyi, bölümü tercih etme sırası, bölüme giriş puanları ve akademik başarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini ortaya koymaktır.

Problem Cümlesi

Çalışmanın problemi, İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, bölümü tercih etme sırası, bölüme giriş puanları ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılık arz edip etmediğini karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır.

Alt Problemler

Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğrencilerin cinsiyetleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Öğrencilerin bölüme giriş puanları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Öğrencilerin ÖSS'de okul öncesi öğretmenliğini tercih sıraları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Öğrencilerin akademik başarılarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmada betimsel bir yöntem olan survey yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi olarak da bilinen survey yöntemi sosyal bilimlerde olduğu gibi eğitim biliminde de en yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biridir. Tarama modeli, geçmişte olmuş veya halen devam eden bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005, s. 77). Bu çalışmada öğrencilerin görüş ve düşünceleri alınarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2007-2008 öğretim yılında, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu evrene bağlı olarak Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerden 2. ve 4. sınıf öğrencileri (örgün öğretim ve ikinci öğretim) araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 124'ü kız, 27'si erkek olmak üzere, toplam 151 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek üzere 5'li Likert tipi "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ölçmek amacıyla kullanılan bu ölçek, Çetin (2006) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışması (alfa değeri 0.95'tir) yapılmıştır. Araştırmacı ile gerekli yazışmalar

yapılarak izin alınmış ve ölçek okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerine uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan bu ölçek, üç boyut altında "Sevgi", "Uyum", "Değer" olarak 20 olumlu, 15 olumsuz ifadeli toplam 35 madde içermektedir. Bu maddeler "Kuvvetle Katılırım", "Katılırım", "Kararsızım", "Katılmam" ve "Asla Katılmam" olmak üzere beş derecede ölçeklenmiştir. Ölçekteki her bir derecenin bir puan değeri bulunmaktadır. "Kuvvetle Katılırım" ifadesinin puan değeri 5 olmak üzere aşağıya doğru sıralanmıştır. Ölçek uygulandıktan sonra olumsuz cümlelerin puan değerleri değiştirilerek "Kuvvetle Katılırım" derecesinden başlayarak 1,2,3,4,5 olarak puanlanmıştır.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ilk olarak 10 öğrenciye birebir uygulanıp, anlaşılmayan veya yanlış anlaşılan noktalar tespit edilerek, ölçeğin aslını bozmadan gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin başına öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyleri, akademik başarı ortalamaları, bölümü tercih etme sıraları, bölüme giriş ÖSS puanlarıyla ilgili bilgi formu eklenerek uzman görüşleri alındıktan sonra tutum ölçeği çoğaltılıp 2. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Akademik not ortalamaları olmadığı için birinci sınıf öğrencileri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Öğretmenlikle ilgili tutumların son sınıfta daha net belirginleşeceği düşüncesiyle örneklem olarak son sınıf ve ikinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini karşılaştırmak amacıyla 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin araştırma kapsamına alınması uygun görülmüştür. Üçüncü sınıf öğrencileri ise henüz 'Öğretmenlik Uygulaması' çalışmalarına katılmadıkları için, tutumlarında bir değişiklik olmayacağı düşüncesiyle araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Uygulama sonucunda elde edilen veriler, bilgisayar aracılığıyla SPSS paket programına yüklenerek istatistiksel işlemler yapılmıştır. Verilerin analizi için, frekans, %, t testi ve tek yönlü varyans analizi istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, öğretmen adaylarının görüşleri sonucunda elde edilen veriler, tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Genel bir görüş oluşturması açısından

öncelikle, öğrencilerin kişisel bilgileri frekans ve yüzde olarak tabloda verilmiştir. Öğrencilerin verdikleri bilgilerin bilgisayara aktarılabilmesi için, bazı maddeler sınıflandırılmış ve rakamlaştırılmıştır. Bölüme giriş puanları 300-308 olanlar 1, 309-316 olanlar 2, 317 - 324 olanlar 3, 325-332 olanlar 4, 333 ve üzeri olanlar 5 olarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin akademik not ortalaması 00 - 2,00 olanlar 1, 2,01-2,50 olanlar 2, 2,51 - 3,00 olanlar 3, 3,01 - 3,50 olanlar 4, 3,51 - 4,00 olanlar 5 olarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin bölümü tercih sıraları 0-5 arası 5, 6-10 arası 4, 11-15 arası 3, 16-20 arası 2, 21-24 arası 1 olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 1: Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Yönelik Frekans ve Yüzdeler

Cinsiyet	**f**	**%**	**Sınıf Düzeyi**	**f**	**%**
Kız	124	82.1	2. Sınıf	62	42.1
Erkek	27	17.9	4. Sınıf	89	58.9
Toplam	**151**	**100**	**Toplam**	**151**	**100**

Tablo 1'de, okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin % 82'si kız öğrencilerden oluşmaktadır. Üstün ve arkadaşlarının(2004) yapmış oldukları Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi isimli çalışmada, öğrencilerin % 92.7'sinin kız, % 7.3'ünün erkek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, bu mesleğin toplumdaki algılanış biçimiyle doğru orantılıdır

Tablo 2: Öğrencilerin Bölüme Giriş Puanları, Bölümü Tercih Etme Sıraları ve Akademik Başarılarına Yönelik Frekans ve Yüzdeler

ÖSS Giriş Puanı	**f**	**%**	**ÖSS'de Bölümü Tercih Etme Sıraları**	**f**	**%**	**Akademik Başarıları (Not Ortalaması)**	**f**	**%**
300-3008 Pu	83	55.0	**0-5 Arası**	8	5.3	**00-2.00 Arası**	0	0
309-316 Pua	6	4.0	**6-10 Arası**	19	12.6	**2.01-2.50 Arası**	42	27.8
317-324 Pua	46	30.5	**11-15 Arası**	18	11.9	**2.51-3.00 Arası**	51	33.8
325-332 Pua	14		**16-20 Arası**	25		**3.01-3.50**	43	

	9.3		16.6	**Arası**	28.5
333 Puan	2	**21-24 Arası**	81	**3.51-4.00**	15
Üzeri	1.3		53.6	**Arası**	9.9
Toplam	**151**	**Toplam**	**151**	**Toplam**	**151**
	100.0		**100.0**		**100.0**

Tablo 2' de öğrencilerin bölüme girmelerini sağlayan ÖSS puanlarının daha çok iki aralıkta yoğunlaştığı görülmektedir. 300-308 puan aralığı daha çok 4. sınıfların bölüme girdikleri döneme ait olan, 317-324 aralığı ise 2. sınıfların girdikleri döneme ait olan puanlardır. Bu durum, ÖSS girişte bölüme giriş puanlarının sürekli yükseldiğini ve buna paralel olarak bölüme rağbetin arttığını göstermektedir.

Öğrencilerin ÖSS'de okul öncesi öğretmenliğini tercih etme sıralamasında, ilk beş tercihin çok az olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaklaşık %70'inin 16 ile 24. sırada tercih etmeleri düşündürücüdür. Araştırmacıların gözlemlerine göre, bunun Atatürk Üniversitesinin bulunduğu kent olan Erzurum'un sosyal ve coğrafi şartlarından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmacılar tarafından yapılan incelemeye göre, çoğu öğrencinin ilk tercihleri arasında diğer üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği bölümleri bulunmaktadır.

Akademik Genel Not Ortalamaları (AGNO), bilgi formunda öğrencilerden istenmiş ve bu akademik başarı notu olarak kabul edilmiştir. Buna göre, okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaklaşık % 63'ü 2.50 ile 3.50 arasında not ortalamasına sahiptir. Bu durum, öğretmen adaylarının başarıyla öğrenimlerini sürdürdüklerini göstermektedir.

Tablo 3: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

	Cinsiyet	**n**	$\overline{X}$	**s.s.**	**t Değeri**	**Önem Düzeyi**
Sevgi	Kız	124	88.0968	14.5112	4.256	p=0.000
Boyutu	Erkek	27	74.6667	16.4036		**Anlamlı**
Değer	Kız	124	36.9516	3.2431	3.118	p=0.002
Boyutu	Erkek	27	34.7037	4.0365		**Anlamlı**
Uyum	Kız	124	19.3226	3.6147	2.418	p=0.017

Boyutu	Erkek	27	17.3333	4.9147		**Anlamlı**
Toplam	Kız	124	144.3710	18.3394	4.330	p=0.000
	Erkek	27	126.7037	22.8874		**Anlamlı**

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları boyutlandırılarak, cinsiyetin her bir boyuta etkisi incelenmiştir. Bunun yanında cinsiyetin genel olarak öğrencilerin tutumlarını etkileyip etkilemediğine bakılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde, hem bütün boyutlarda hem de genelde, 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Yani, öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açıları konusunda, kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran mesleğe daha olumlu bakmaktadırlar. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik yapılan analiz sonucunda, cinsiyetler açısından kız öğretmen adayları lehine elde edilen bulgu, Bulut ve Doğar (2006), Bulut (2009)'ın bulgularıyla farklılık gösterirken, Çapri ve Çelikkaleli (2008), Durmuşoğlu ve diğerleri (2009), Oral (2004), Terzi ve Tezci (2007)'nin bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Bu durum, toplumdaki "okul öncesi öğretmenliği bayan mesleğidir" görüşünün bir sonucu olarak, erkek öğrencilerin okul öncesi öğretmenliğini fazla benimsememiş olduklarından kaynaklanabilir.

Tablo 4 : Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Sınıf Düzeyi		**n**	$\overline{X}$	**s.s.**	**t Değeri**	**Önem Düzeyi**
Sevgi	2.sınıf	62	83.5484	17.5393	- 1.409	p=0.161
Boyutu	4. sınıf	89	87.1910	14.1605		**Anlamsız**
Değer	2.sınıf	62	36.5323	3.4911	- 0.051	p=0.959
Boyutu	4. sınıf	89	36.5618	3.5128		**Anlamsız**
Uyum	2.sınıf	62	18.6613	3.8749	- 0.796	p=0.428
Boyutu	4. sınıf	89	19.1798	3.9845		**Anlamsız**
Toplam	2.sınıf	62	138.7419	21.7677	- 1.249	p=0.214
	4. sınıf	89	142.9326	19.1773		**Anlamsız**

Tablo 4'de, örnekleme giren 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilgili ortalamalar, standart sapmalar ve t testi sonuçları görülmektedir. Bu bulgulara göre, 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında (sevgi, değer, uyum ve genel olarak), 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ortalamalara bakıldığında 4. sınıflar lehine farklılıklar görülse de bu farklılıklar anlamlı değildir.

Çapa ve Çil (2000)'in öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmada elde ettikleri bulgular bu sonucu desteklemektedir.

Burada dikkati çeken nokta, son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yükseköğrenim boyunca fazla değişmediğidir. Bu durum, ya öğretmen adaylarının bölümü seçerken isteyerek, bilerek ve severek gelmemelerinden, ya da öğretmen yetiştiren eğitim fakültesinde öğretmenliğe yönelik tutumları geliştirme çabasının yetersiz olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 5: ÖSS Giriş Puanlarına Göre Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Öğrencilerin ÖSS Giriş Puanları		**n**	$\overline{X}$	**s.s.**
Öğrenci Tutumları	300-3008 Puan	83	144.7711	18.2371
	309-316 Puan	6	125.3333	22.3488
	317-324 Puan	46	140.4565	21.7631
	325-332 Puan	14	132.7143	21.7448
	333 Puan ve Üz	2	118.0000	0.0000
	Toplam	**151**	**141.2119**	**20.3157**

1- 300-3008 Puan **2**- 309-316 Puan **3**- 317-324 Puan **4**- 325-332 Puan **5**-333 Puan ve Üzeri

Tablo 5'te araştırmaya katılanların ÖSS'de aldıkları puanlara göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik

istatistiksel bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ÖSS'de alınan puanlara göre, 0.05 önem düzeyinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

Tablo 6. ÖSS Giriş Puanlarına Göre Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarındaki Farkın Kaynağını Belirlemek Üzere Uygulanan LCD Testine İlişkin Sonuçlar

	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi	Farkın Anlamlılığı
Öğrenci Tutumları	Gruplar arası	4678.964	4	1169.741	2.984	p=0.021 Anlamlı	1-2 1-4
	Gruplar içi	5723.254	146	391.988			
	Toplam kareler	61909.219	150				

1- 300-3008 Puan 2- 309-316 Puan 3- 317-324 Puan 4- 325-332 Puan 5-333 Puan ve Üzeri

Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla yapılan LSD testinde, puanı 300-308 arasında olan öğrencilerin, puanı 309-316 arasında olanlara ve puanı 325-332 arasında olanlara göre daha olumlu bir tutum sergiledikleri bulunmuştur. Bu durum, düşük puanla okul öncesi öğretmenliğine gelen öğrencilerin daha yüksek puanla gelenlere nazaran öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgunun nedeni, düşük puanla gelen öğrencilerin daha çok ikinci öğretim öğrencisi olmalarından ve bu puanla başka bir bölümü kazanamayacakları düşüncesinden hareketle, okul öncesi öğretmenliğini daha kolay kabullenmiş görünmeleri olabilir.

Tablo 7: ÖSS'de Bölümü Tercih Etme Sıralarına Göre Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

ÖSS'de Bölümü Tercih Etme Sıraları		n	$\overline{X}$	s.s.
Öğrenci Tutumları	0-5 Arası	8	134.2500	26.9006
	6-10 Arası	19	143.7895	20.3895
	11-15 Arası	18	141.0000	16.2879
	16-20 Arası	25	136.1200	23.9171
	21-24 Arası	81	142.9136	19.2758
	Toplam	151	141.2119	20.3157

1- 0-5 Arası 2-6-10 Arası 3-11-15 Arası 4-16-20 Arası 5-21-24 Arası

Tablo 7'de araştırmaya katılanların ÖSS'de bölümü tercih etme durumlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik istatistiksel bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ÖSS'de bölümü tercih etme durumlarına göre, 0.05 önem düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Üstün ve arkadaşları (2004), Çapa ve Çil (2000)'in yapmış oldukları çalışma da bu sonucu desteklemektedir.

Tablo 8. ÖSS'de Bölümü Tercih Etme Sıralarına Göre Öğrencilerin Öğretmenlik

Mesleğine Yönelik Tutumlarındaki Farkın Kaynağını Belirlemek Üzere Uygulanan LCD Testine İlişkin Sonuçlar

	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi	Farkın Anlamlılığı
Öğrenci Tutumları	Gruplar arası	1397.526	4	349.381	0.843	p=0.500 Anlamsız	
	Gruplar içi	60511.693	146	414.464			
	Toplam kareler	61909.219	150				

1- 0-5 Arası 2-6-10 Arası 3-11-15 Arası 4-16-20 Arası 5-21-24 Arası

Tablo 7 ve Tablo 8'de araştırmaya katılanların ÖSS'de bölümü tercih etme sıralarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik istatistiksel bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ÖSS'de bölümü tercih etme sıralarına göre, 0.05 önem düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Yani, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, ÖSS'de bölümü tercih etme sıralarına göre değişmemektedir. Okul öncesi öğretmenliğini ilk sıralarda veya son sıralarda tercih eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları fazlaca değişmemektedir.

Tablo 9:Akademik Başarılarına Göre Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Öğrencilerin Başarıları (Not Ortalaması)	Akademik	n	$\overline{X}$	s.s.
Öğrenci Tutumları	00-2.00 Arası	0	0	0
	2.01-2.50 Arası	42	131.7381	22.2788
	2.51-3.00 Arası	51	142.0000	19.3659
	3.01-3.50 Arası	43	149.8605	15.1163
	3.51-4.00 Arası	15	140.2667	21.0084
	Toplam	151	141.2119	20.3157

1- 00-2.00 Arası **2**-2.01-2.50 Arası **3**-2.51-3.00 Arası **4**-3.01-3.50 Arası **5**-3.51-4.00 Arası

Tablo 10: Akademik Başarılarına Göre Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine

Yönelik Tutumları

	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi	Farkın Anlamlılığı
Öğrenci Tutumları	Gruplar arası	7031.003	3	2343.668	6.278	**p=0.000 Anlamlı**	**3-2 4-2**
	Gruplar içi	54878.215	147	373.321			
	Toplam kareler	61909.219	150				

1- 00-2.00 Arası **2**-2.01-2.50 Arası **3**-2.51-3.00 Arası **4**-3.01-3.50 Arası **5**-3.51-4.00 Arası

Tablo 9 ve Tablo 10'da araştırmaya katılanların akademik başarı ortalamalarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik istatistiksel bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının akademik başarı ortalamalarına göre, 0.05 önem düzeyinde anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Yani, öğrencilerin bölümlerinde elde ettikleri AGNO'lar, onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını değiştirmiştir. Bu bulgu Derman ve arkadaşları (2008)'nın bulguları ile çelişmektedir.

Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla yapılan LSD testinde, AGNO'su 2.01 ile 2.50 arasında olan öğrencilerin, AGNO'su 2.51 ile 3.50 arasında olan öğrencilere göre öğretmenlik mesleğine daha olumsuz bir tutum gösterdikleri bulunmuştur. Bu öğrencilerin hem AGNO'ları hem de öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları daha düşüktür. Bu durum, AGNO'ları düşük olan öğrencilerin ortama, fakülteye ve bölüme alışamadıkları veya bölümde aradıklarını bulamadıkları gibi düşüncelere sahip olduklarından mesleğe yönelik tutumlarını da yeterince geliştirememiş olmalarından kaynakladığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacıların gözlemlerine göre, AGNO'su düşük olan öğrencilerin bölümü sevmedikleri, okul öncesi

öğretmenliğini ileride yapmayı düşünmedikleri, ÖSS puanlarına göre sadece bu bölüme girebildikleri tespit edilmiştir.

Tablo 9'da göze çarpan diğer bir husus da, AGNO'ları, 3.50 ile 4.00 arasında olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ortalamanın altında olmasıdır. Araştırmacıların gözlemlerine göre, bu öğrencilerin bir kısmının (ikinci öğretim) sadece dereceye girerek birinci öğretim ücreti ödeme düşüncesinde, bir kısmının başarı güdüsünü tatmin etme ve sorumluluklarını yerine getirme çabasında oldukları saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bir mesleği sevmek ve onunla ilgili olumlu tutumlar geliştirmek, o meslekteki başarının en önemli göstergelerinden biridir. Bu anlamda, daha çok duygu mesleği olarak adlandırılan öğretmenlik mesleğinde olumlu tutumlara sahip olmak çok daha önemlidir.

Atatürk Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalına gelen öğrencilerin ÖSS puanlarına göre her yıl giriş puanlarının yükseldiği ve buna paralel olarak bölüme ilginin arttığı görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar konusunda, kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran mesleğe daha olumlu bakmaktadırlar. Bu durum, toplumdaki "okul öncesi öğretmenliği bayan mesleğidir" görüşüne paralel bir sonuçtur. Kız öğrencilerin bölüme bu bilinçle geldiği ve erkek öğrencilerin bölümü tercih ederken fazla bilinçli olmadıkları görülmüştür. 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. 4. sınıfların mesleğe yönelik tutumlarının daha yüksek olması beklenirken, 2. sınıflardan çok farklı olmadığı bulunmuştur. Bu durum, eğitim fakültelerinin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlar geliştirmede yeterli olmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ÖSS'de alınan puanlara göre, anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Bu durum, düşük puanla okul öncesi öğretmenliğine gelen öğrencilerin daha yüksek puanla gelenlere nazaran öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları,

ÖSS'de bölümü tercih etme sıralarına göre değişmemektedir. Okul öncesi öğretmenliğini ilk sıralarda veya son sıralarda tercih eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları değişmemiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının akademik başarı ortalamalarına göre, anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. En düşük AGNO'lara sahip olan öğrenciler, aynı zamanda öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ortalaması da en düşük olan öğrenci grubudur. AGNO'ları düşük olan bu öğrencilerin ortama, fakülteye ve bölüme alışamadıkları veya bölümde aradıklarını bulamadıkları ve bu yüzden mesleğe yönelik tutumlarını da yeterince geliştiremedikleri görülmüştür. AGNO'ları yüksek olan öğrencilerin de daha ziyade dereceye girme ve başarı güdüsünü tatmin etme çabası içinde oldukları saptanmıştır.

Öneriler

1. Okul öncesi öğretmeni yetiştiren lisans programları tekrar gözden geçirilmeli ve öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirecek faaliyetlere yer verilmelidir.

2. Okul Öncesi öğretmenliğini sevmeyen, ancak bölümde öğrenim gören öğrencilerin (özellikle erkek öğrencilerin), mesleğe yönelik bakış açılarını olumlu yönde geliştirici etkinliklerin yapılması gerekmektedir.

3. Okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilere alternatif öğrenim olanakları (çift dal, yan dal gibi) sunulmalıdır. Ayrıca ilköğretim bölümünün anabilim dalları arasında geçişlere olanaklar verilmelidir.

4. Öğrencilerin ÖSS'de tercih aşamasında uzman kişilerden yardım almaları ve daha bilinçli tercihler yapmaları konusunda yönlendirilmeleri gerekmektedir. Ayrıca bu konuda, ortaöğretim kademesinde mesleki rehberlik çalışmalarına önem verilmelidir.

5. Bulunduğu coğrafi ve sosyal konum itibari ile yeterince tanınmayan Atatürk Üniversitesi, şehri ve üniversiteyi tanıtıcı etkinliklerini arttırmalıdır.

6. Okul öncesi öğretmenliği özel beceri gerektiren bir meslek dalı olarak ele alınmalı ve bu bağlamda ÖSS'den sonra bu alanı tercih eden öğrencilere özel bir yetenek sınavı yapılmalıdır.

7. Okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler sadece akademik olarak başarıya yönlendirilmemeli, bunun yanında öğrenciler için sosyal etkinliklere, bilimsel araştırmalara, yaratıcı etkinliklere de yeterince yer verilmelidir.

KAYNAKLAR

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2001). *Okulöncesi Eğitim-1*, İstanbul: YA-PA

Başaran, İ. E.(2005). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim, Öğrenme ve Ortam.* (6. Basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bloom, B. S. (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.* (Çev: D. A. Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Bulut, H. ve Doğar, Ç. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine

Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt: (8) Sayı: (1)

Bulut, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Dicle Ve Fırat Üniversitesi Örneği) *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.* 14, 13-24

Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18, 69-73.

Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt: 9 Sayı:15. S:33–53

Çetin, Ş. (2006). "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi(Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması)". *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 18. http://www.esef.gazi.edu.tr/html/yayinlar/18_pdf/18_3.11.12.2007

Dağlıoğlu, E. (2007). Okul Öncesi Öğretmeninin Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme. G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s.39-70). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demir, M. K. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Tutumlarının İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 14, 162-170.

Derman, A., Özkan, E., Gödek Altuk, Y. ve Mülazımoğlu, İ.E. (2008) Kimya Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad), Cilt 9, Sayı 2, 113-127*

Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C. ve Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 76-86.

Erdem, A. R., Gezer, K. ve Çokadar, H. (2005). *Ortaöğretim Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları.* XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 28-30 Eylül 2005 Kongre Kitabı I. Cilt içinde (s. 471-477), Denizli.

Güler, D. S. (2001). *4-5 ve 6 Yaş Okulöncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kantarcıoğlu, S. (1992). *Anaokulunda Eğitim.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri.* Ankara: Tekışık Web

Ofset Tesisleri.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Oğuzkan, Ş. Oral, G. (2003). *Kız Sanat Okulları İçin Okul Öncesi Eğitimi.* İstanbul:

Milli Eğitim Basımevi.

Oral, B. (2004) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin

Tutumları. *Eğitim Araştırmaları,* 15, 88-98.

Poyraz, H. Dere, H (2001). *Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Terzi, A. R. ve Tezci E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik

Mesleğine İlişkin Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 52, 593-614.

Üstün, E., Erkan, S. ve Akman, B., (2004). Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 10, 129-136.

TÜRKLERDE ÖLÜM, ÖLÜM SONRASI HAYAT VE DEFİN GELENEĞİ

Yrd. Doç. Dr. Yunus BERKLİ*

Özet

Yaşam, ölüm ve ölüm sonrası hayat düşüncesi, ilkel toplumlardan gelişmiş toplumlara kadar her zaman zihinleri meşgul etmiş, bunun sonucunda da ölüm ve ölüm sonrası hayatla ilgili özel düşüncelerin oluşmasına neden olmuştur. Zaman içerisinde bu düşüncelerin eyleme dönüştürülmesi ile ölüm sonrası hayat için toplumların özel hazırlıklar yaptıkları, değişik inanç ve devrelerde dahi bu hazırlıkları zenginleştirilerek devam ettirdikleri bilinen bir gerçektir. Türklerin İslam öncesi inanç sistemi içerisinde gelişen ölüm sonrası hayat inancı, atalar kültü ile birleştirilerek İslami dönemde de baba, dede, yatır kültürü şekline dönüştürülerek tüm canlılığı ile yaşatılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Türkler, Yatır, Atalar Kültü, Orta Asya, Anadolu, Ölüm Sonrası Yaşam*

* Atatürk Üniv. Güzel Sanatlar Fak. Temel Eğitim Bölümü, Öğretim Üyesi (yberkli@atauni.edu.tr)

Abstract

TURKS DEATH, LIFE AFTER DEATH AND BURIAL TRADITION

Thoughts on life, death and the idea of life after death have always occupied the minds of people starting from primitive societies to modern times; and, as a result, specific ideas have been formed regarding death and life after death. In time these ideas turned into action with special preparations of communities for life after death, through enriched preparations by members of different faiths. Turks' belief in life after death developed in the pre-Islamic belief system, combined with the cult of ancestors in the Islamic period, and was kept alive with the culture transformed into the shape of father and grandfather.

Key words: *The Turks, Tilt, The Cult of the Ancestors, Central Asia, Anatolia, Life after Death*

GİRİŞ

Ölüm, ölüm sonrası hayat ve buna bağlı olarak oluşan defin geleneği ve mezarlık, en eski çağlardan itibaren insanlığı meşgul etmiş ve bu konular hakkında bir sürü ritüeller oluşturulmuştur. Bu törenlerin uygulanması için özel bir alanın olması zorunluluğu, bütün kültürlerde bu konu ile alakalı özel mezar alanlarının meydana getirilmesi geleneğini ile sonuçlanmıştır. Ölen birisi için özel defin alanı ve defin geleneği, gelişmiş ve köklü medeniyetlerde daha zengin ve derin anlamlar içerir.

Lügatlerde ziyaret yeri, ziyaretgâh, ölünün gömüldüğü yer[1] olarak geçen ve Arapça ziyaret kökünden gelen "ziyaret edilen yer" anlamındaki mezar kelimesinden, Türkçe ekle türetilmiş bir yer adıdır. Yine Arapça da "ölünün gömüldüğü yer" anlamında ki kabr-kabir ve medfen karşılığında Farsça ve Türkçe de daha yaygın olan mezar kelimesinin kullanımında, Kur'an-ı Kerim

[1] Hekimoğlu İsmail, vd.,*"Mezar"* maddesi, **Osmanlıca Türkçe Büyük Ansiklopedik Lügat**, İstanbul 1985, 689.

(et-tekasür 102/2) ve hadislerde de "ziyaret" kökünün geçmesi[2] Müslüman topluluklarda bu ismin oluşmasında etkili olmuş olmalıdır.

Bu anlamda Türklerin Orta Asya'dan getirdikleri defin ve mezarlık geleneği ile ilgili inanışları, girdikleri bütün dinlerde uygulama konusundaki ısrarları, bu dünya ve öteki dünya ile ilgili inanışlarında, yeni dinlerinde etkisiyle, zenginliğin ve çeşitliliğin artması ile sonuçlanmıştır. Türklerin ölüm ve ölüm sonrası hayatla ilgili inanışları yayıldıkları coğrafyada farklılık gösterse de, temelde aynıdır. Bu inanışların ilk çıkış yeri hiç şüphesiz Orta Asya ve bu bölgedeki Türklerin en eski dini olan Gök Tengri inanç sistemidir. Bu inanç sisteminde ölen birisi yok olmuş olmuyor, aksine ruhlar âleminde sonsuz yaşama yani gerçek evine uçmuş oluyordu. Bu yüzden defin törenleri ve mezarlıklarda buna göre çok özel ve itinalı bir şekilde düzenlenerek ölen şahsın mezarında rahat etmesi için her şey düşünülerek mezarına konuluyordu.

Orta Asya'da erken dönemlerde, Türkler arasında mezar için saray kelimesinin kullanıldığını Manas Destanı'ndan öğreniyoruz[3]. Destanda, Alp Er Tunga'nın ölümü dolayısıyla şöyle deniliyordu. *"...(Manas), gerçek evine gitti; diyorlar ki, ak-saray yapıp, (içine) koydular; Gök-saray yapıp, (içine) koydular*!" Yine bu destanda mezar için "saray kertme ev" yani; balkonlu saray ifadesi de kullanılmıştır[4]. Hun dönemi mezarları için kullanılan kurgan ifadesinin, kaynaklarda korunaklı anlamında korıgan diye nitelendirilmesi[5], Hunlardan sonra Göktürk yazıtlarında da korunmuş yer manasına kurgan isminin geçmesi, bu yerin özel seçilmiş, korunmuş, etrafı çitle çevrilmiş[6] yer anlamında kullanıldığını göstermektedir. Bazı araştırmacıların görüşü ise kurganın mezar olmayıp, mezarın bulunduğu özel alanın adı olduğu, bu yüzden "kurgan" yerine "kurganlı mezar" tabirinin kullanılmasının daha uygun olacağı

---

[2] Nebi Bozkurt, *"Mezarlık"* maddesi, **DİA**, XXIX, Ankara 2004, 519.

[3] Bahaeddin Ögel, **Türk Kültür Tarihine Giriş**, VI, Ankara 1991, 145.

[4] Ögel, VII, 99.

[5] Yaşar Çoruhlu, *"Kurgan Ve Balık (Ordu-Balık) Terimleri (İsimleri) Üzerine Düşünceler"*, **Orta Asya'dan Anadolu'ya Türk Sanatı Ve Kültürü**, Prof. Nejat Diyarbekirli'ye Armağan, Ankara 2006, s. 108.

[6] Ögel, I, 304.

yönündedir[7]. Koruk ifadesi de Cengiz Han ve torunları zamanında sadece han mezarlarının bulunduğu yer anlamında kullanılıyordu[8].

1. Hunlarda Ölüm İnancı Ölü Gömme Geleneği ve Mezar Kültü :

Hunlarda ölü gömme ve defin merasimi yılın belirli zamanlarında, ilkbahar ve sonbahar aylarında gerçekleştiriliyordu. Bu durum dini inançlarının bir sonucu olabileceği gibi, hazırlanan büyük anıt mezar- kurganın yapılmasında ki zorluk ve alacağı zamanın yılda ancak iki kez defin merasiminin yapılma zaruretiyle de[9] izah edilmeye çalışılmıştır. Yılda iki kez defin geleneği Göktürklerde de aynı şekilde; ağaçların yaprak dökümü ve ağaçların yapraklanması zamanlarında[10] devam etmektedir. Ancak bu adedin yani yılda iki kez defin merasiminin İslami dönem Anadolu da Müslüman Türkler arasında da görülmesi bizce de bu merasimin dini inançla alakalı olduğunu göstermektedir. Gerçekten de İbn Batuta, XIV. yüzyıl da yazdığı seyahatnamesinde, Anadolu'dan bahsederken çok önemli bilgiler vermektedir. İbn Batuta, "Manisa Sultanı veya beyi Saruhan'nın birkaç ay önce vefat etmiş olan oğlunun türbesinden ayrılmadığını, bayram gecesi ile sabahını hanımı ile beraber bu türbede geçirdiğini, çocuğun cesedinin tahnit edilerek (mumyalamak) kalaylı demir kaplı tahta bir tabut içinde üzeri örtülmemiş türbeye zincirle asıldığını ve zamanı gelince tabutun oradan indirilerek (zamandan maksat, ilkbahar veya son bahar ayları olmalı) üzerine elbiselerinin konulduktan sonra defnedileceğini"[11] haber vermektedir. Bu bilgi, Hunlardan asırlarca sonra bile bu eski ölü gömme geleneğinin, Türkler arasında yaşadığını belgelemesi açısından çok önemlidir. Yine Hunların defin geleneğinin bir parçası olan ve hemen bütün Türk topluluklarında görülen ölünün elbiseleri ve şahsi eşyalarıyla gömülme âdetinin Anadolu'da hala yaşadığının görülmesi, Türk sanatı ve medeniyetinin köklü ve sürekliliğinin bir ispatıdır. İbn Batuta, bu tür adetlerin Anadolu'nun başka

---

7 Yaşar Çoruhlu, "*Kurgan Ve Balık*, **a.g.m.**, s.109.

8 Ögel, VII, 154.

9 Nejat Diyarbekirli, **Hun Sanatı**, İstanbul 1972, 65.

10 Laszlo Rasonyi, **Tarihte Türklük**, Ankara1988, 27.

11 İbn Batuta, **Seyahatname "Tuhfetu'n-Nuzzar fi Garâibi'l-Emsâr"**, (çev. Mümin Çevik), İstanbul 1983. 210.

bölgelerinde de bizzat yönetici zümre tarafından uygulandığını[12], böyle görkemli defin merasiminin ancak han veya yönetici sınıf tarafından yapıla bildiğini belirtmektedir. Halktan kimselerin definleri ise muhtemelen hanedan üyeleri gibi görkemli olmasa da, halkın ekonomik gücüne göre belirlenmekteydi.

Birçok Türk kavminde ölü kurbanları esnasında ölü giydirilmiş ve teçhizatları, üzerinde olmak üzere mezara yatırıldıktan sonra, yanına eşyasının birçoğu defnedilir, ölünün atı toy esnasında yenilir ve kemikleri, at koşum takımları ile silahlarının yakıldığı da oluyordu[13]. Önemli kişilerin mezarlarının gizlenmesi yine çok eski bir Türk geleneği olarak Anadolu'ya da yansımıştır[14].

Ölüye elbise giydirme geleneği Anadolu'da Tahtacı Türkmenlerinde yakın zamana kadar devam eden bir gelenekti[15]. Ayrıca definden sonra Tahtacıların mezarlıkta saatlerce kalmaları,[16] orada yemek yemeleri,[17] kahve pişirip ikram etmeleri,[18] hatta yatak götürüp orada yatmaları[19] yaşayan bir gelenek olarak günümüze kadar gelmiştir. İbn Fadlan'da seyahatnamesinde "Oğuz boylarının defin merasimlerinde ölüye ceket giydirdiklerini, kuşağını bağladıklarını, eşyalarını da ölünün yanına koyduklarını[20] anlatmaktadır. Yine günümüzde Kayseri'nin Sarıoğlan Kasabası, Kale Köyü'nde ve Kazdağı Türkmenlerinde mezara halı serilip üzerine de yatak sarılarak cenazenin bu yatağın üzerine yatırılması,[21] Hun kurganlarındaki ölü gömme ve mezar geleneğinin Anadolu'daki devamının en güzel örnekleridir. Hunlar'da tıpkı Anadolu'daki örnekte olduğu gibi cesedi mumyalayarak defin mevsimine kadar bekletiyorlardı. Kurganlardan çıkan cesetlerin tamamının mumyalanmış olması

[12] İbn Batuta, 210.

[13] Şerif Baştav, *"Avrupa Hunları'nda Ölü Kurbanları ve Kazanları"*, **Makaleler**, C.II, Ankara 2005, 275.

[14] Baştav, 275.

[15] Ali Yılmaz, **Tahtacılar'da Gelenekler**, Ankara 1948, 81.

[16] Yusuf Ziya Yörükan, **Anadolu'da Aleviler ve Tahtacılar**, Ankara 2002, 230.

[17] Yörükan, 230.

[18] Yörükan, 235.

[19] Yörükan, 230.

[20] İbn Fadlan, **Seyahatname**, (çev. R. Şeşen), İstanbul 1975, 36.

[21] Beyhan Karamağaralı, **Ahlat Mezartaşları**, Ankara 1992, 25.

ve ölünün özel eşyalarının yanında elbiselerinin de bulunması bunu göstermektedir.

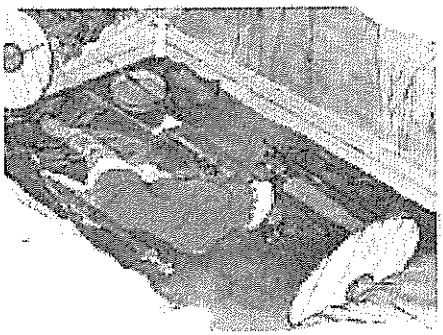
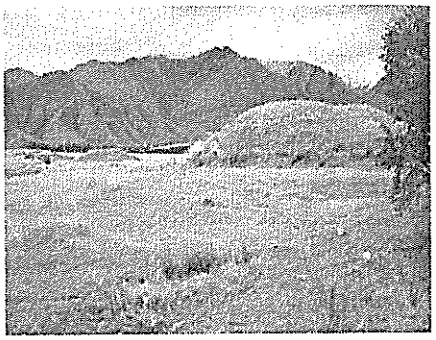
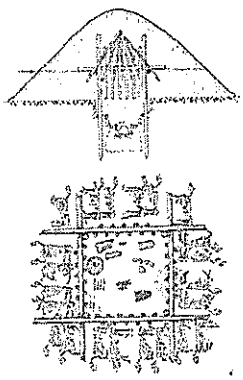


Foto 1-Hun kurganının görünüşü (N. Diyarbekirli)



Şekil 1- Bir kurgandaki temsili defin biçimi

Kurganlardaki buluntular ışığında, ölü ile beraber ölünün kullandığı özel eşyaların yanında savaş aletleri, deri kaplar içinde içecekler ve genellikle altından yiyecek kapları ile araba ve ölen kişinin atları da beraber gömülüyordu[22] (Foto-1/Şekil-1-2).



Şekil 2- Kostromskaya kurganının kesiti ve durum planı (T. Sulimirski/T. Taylor'dan)

[22] T. Sulimirski and T. Taylor, *"The Scythians"*, **Cambridge Ancient History III/2. The Assyrian and Babylonian Empires and other States of the Near East from the Eight to the Sixth Centuries B.C.**, Cambridge 1991, 547-590.

Kurganlarda defin merasimiyle alakalı kazanların kökeni İskitlere kadar uzanmakta, devamında Hunlarda da görülmektedir[23]. Ölen kişinin defin merasimi de görkemli bir törenle yapılır, büyük yemekler verilir, hatta bu yemeklerin bir kısmı da ölüyle beraber gömülürdü[24]. Erzincan-Refahiye ilçesindeki bazı köylerde, ölen kişilere elbiseleri giydirilip, saçlarına ve ellerine kına yakıldığı, küpe ve kolyelerinin takıldığı, ölen kadın ise başına eşarbının bağlandığı, yüzey araştırmalarımızda defin geleneği ile ilgili tespit etiğimiz ayrıntılardan biri olup, eski geleneğin yaşatıldığını göstermesi bakımından önemlidir. Günümüzde de ölü için ziyafet verme geleneği tüm canlılığı ile Anadolu ve Anadolu dışındaki bütün Türkler arasında yaşatılmaktadır. Günümüzde Toroslar'da yaşayan Tahtacı Türkmenlerinde bu gelenek, yılın belirli günlerinde yiyecek ve içeceklerini alarak, topluca bizzat mezarlarının başında davetlilerle beraber yiyip içmeleri şeklinde yaşatılmaktadır[25].

2. Göktürkler'de Ölüm İnancı Ölü Gömme Geleneği ve Mezar Kültü :

Asya Hun İmparatorluğu'ndan sonra Asya Türk topluluklarını ve Türk Kültürü her bakımdan bünyesinde birleştiren Türk devleti Göktürklerdir[26]. Ölülerin yılın belirli zamanlarında gömülme geleneği, Göktürklerde de devam etmiştir. Ataları Hunlardan almış oldukları geleneği daha da zenginleştirerek yaşatmışlardır. Çin kaynakları ve seyyahların verdiği bilgiler ışığında Göktürklerde de çok zengin bir defin geleneğinin söz konusu olduğu ve yazın öleni, yaprakların sarardığı sonbahar mevsiminde, kışın ölenleri ise bitkilerin yeşermeye başladığı ilkbaharda[27] defnettikleri anlaşılmaktadır. Köl Tiğin, Bilge Kağan ve Vezir Bilge Tonyukuk'un muhteşem anıt mezarları, bu zenginliği tüm ihtişamı ile gözler önüne sermektedir(Foto-2).

---

[23] Baştav, 266-267.
[24] Diyarbekirli, 67.
[25] Yörükan, 235.
[26] İbrahim Kafesoğlu, *"Türkler"*, **İA**, C. XII, İstanbul 1988, 164
[27] Diyarbekirli, 64.

Köl Tiğin ve Bilge Kağan anıt mezarları geniş bir sahaya yerleştirilmişti. Asıl mezarın bulunduğu bir bark binası bunun önünde karşılıklı iki koç heykeli giriş kısmında bulunuyordu. Tam karşıda kaplumbağa kaidesi* üzerine dikili bengütaş yer alıyordu[28]. Çin kaynaklarında Köl Tiğin'in ölümünde bütün ülkelerden temsilcilerin geldiği ve "kubbeli otağ altındaki tabut önünde saygı duruşunda durdukları" bildirilmektedir. Yine Çin kaynaklarında bark-mezar binasının Çin'den gelen Tang hanedanına mensup ustalar tarafından yapıldığı belirtilmektedir[29]. Özellikle Göktürklerde yoğ-yuğ aşı merasiminin olduğu ve bu merasime devlet egemenliği altında bulunan veya komşu devletlerin temsilcilerinin katıldıkları bizzat Kültiğin mezar anıtında belirtilmiştir[30]. Yapılan son araştırmalarda, hakanın defin merasimine yabancıların katılmasının yasak olduğunu, sadece kağanın yakınlarının katılabildiğini göstermektedir[31].

---

[28] Nejat Diyarbekirli, *"Hun Sanatı"*, **Başlangıcından Bugüne Türk Sanatı,** İş Bankası Yay., Ankara 1993, 13.

* Kaplumbağa, Göktürklerin **Aşina** hanedanını temsil etmekte, ayni zamanda uzun ömrü simgelemektedir. Kaplumbağa kaidesini hanedan mensubu olmayanların kullanamadığını Vezir Tonyukuk'un bengü taşının kaplumbağa kaidesine değil bizzat toprağa gömülmesinden anlıyoruz. Çünkü Tonyukuk, hanedan mensubu değildir.

[29] Diyarbekirli, "Hun Sanatı", 14.

[30] Ünver Günay-Harun Güngör, **Türk Dini Tarihi**, Kayseri 1998, 95.

[31] *Anıl Yılmaz, "Gök Türk Heykelciliğinde Baba ve Balbal Kavramları Üzerine", **Orta Asya'dan Anadolu'ya Türk Sanatı Ve Kültürü**, Prof. Nejat Diyarbekirli'ye Armağan, Ankara 2006, s. 120.*

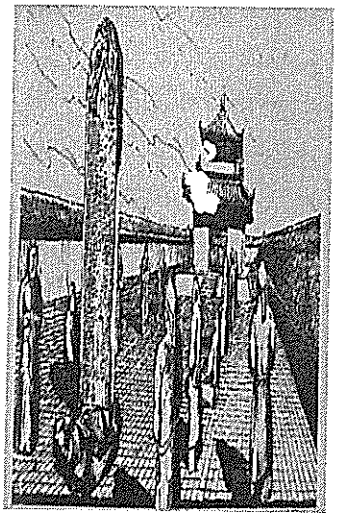


Foto 2-Kültiğin'in anıt mezarı

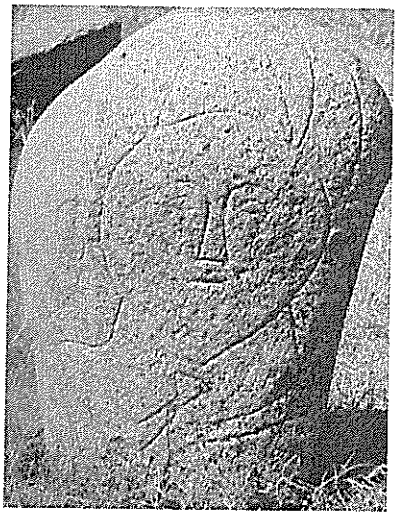


Foto 3-Umay Ana heykeli Bişkek-Kırgızistan

Göktürkler yuğ töreni esnasında "kubbeli otağ" etrafında yedi kez at koşturup otağın önünde durarak, yas işareti olarak da yüz, burun ve kulaklarından kan akıttıkları; günümüzde bu geleneğin, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde, kadınların yüzlerini tırnakları ile kanatması şeklinde devam ettirildiği bilinmektedir. Ayrıca Orhun Abidelerinde de yuğ Töreninde, çadır etrafında koyun-koç ve at kurban edildiği[32], mezar yerinin kutsal sayıldığı[33], mezar yeri için genellikle yüksek bir tepe veya dağ seçildiği[34] bilinmektedir. Ayrıca mezar-bark binasından karşı tepelere kadar balbalların dikilmesi, Göktürk mezarlarının vazgeçilmez özelliklerindendir. Yine Göktürk mezarlarında atalar ruhunu temsil eden taş heykeller, eski bir geleneğin[35] devamı olarak yaşatılmıştır. Kayalara çizilen veya oyulan insan şeklindeki bu taş

[32] *Alim Karamürsel, "Eski Türklerde Defin Törenleri ile İlgili Usul ve Adetler", **Tarih ve Toplum**, İstanbul 1990, 280-281.*

[33] *Jean Paul Roux, **Orta Asya-Tarih ve Uygarlık**, (çev. Lale Arslan), İstanbul 2001, 64*

[34] *Roux, 63-64.*

[35] Dimitri Vasiliev, *"Sibirya Müzelerinde Bulunan Gök Türk Heykel ve Sanat Eserleri Koleksiyonları"*, **Uluslararası Dördüncü Türk Kültürü Kongresi Bildirileri,** Ankara 1997, 297-298.

heykellere bazı kaynaklarda "ruh heykeller" ifadesi de kullanılmakta[36] ve bunların Kuzey Asya'da Karasuk devrinden kalan (M.Ö. 1330–800) çok eski ve değişmez bir geleneğin devamı oldukları anlaşılmaktadır. Bu taş heykellerin hepsinin uzakta ölmüş ve böylece memleketinde mezarı olmayan Türk alp ve elçilik mensupları anısına, kağanlar ve yakınları tarafından yaptırılan abideler oldukları yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur[37]. Göktürklerde defin merasiminin yılda iki kez yapıldığının[38] kaynaklarda bildirilmesi, mezar taşlarına ölenin bir portresi ile hayattayken yaptığı savaşlardan sahneler ve kurban edilen hayvanların resimlerini yapmaları[39], Hun geleneğinin Göktürklerde de devam ettiğini gösterir. İbn Fadlan 926 yılında yazdığı seyahatnamesinde, Oğuzların ağaçtan yontma balballarını mezarlarına diktikleri ve bu sırada, şu sözleri söylediklerini kaydeder: "*Bunlar onun (ölünün) uşaklarıdır. Cennette ona hizmet edeceklerdir*". Aynı gelenek x. yüzyılda, Macarlar arasında da görülmekteydi[40]. Göktürklerde karşımıza çıkan ve balballar için savaşta öldürülen düşmanları temsil ettiği[41], taş heykellerinde mezar heykeli veya bizzat mezarda yatan ölüyü[42] veya ölen hakanın askerlerini temsil ettiğini ileri süren araştırmacılar gibi[43], bu heykellerin bazen de saygı gösterilen ruhları temsil eden yontular (ongun) oldukları da ileri sürülmüştür[44]. Bazı kült alanlarında insan heykelleri yanında geyik tasvirli taşların da bulunması, bunların atalar kültüne adanmış özel taşlar olabileceği araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir[45]. Eski Türk inancında ruhlar; hastaya, cesede ve yapılan resim veya heykele yani "onguna" da nüfuz edebilirlerdi. Ongunlar, onlar için iyi ve kötü şeylerin oluşmasında birer aracı olabilirlerdi. İnsan ruhu özellikle atalar ruhu, bu totem-

---

[36] Emel Esin, **Türklerde Maddi Kültürün Oluşumu**, İstanbul 2006, 287, 288.

[37] Esin, 288.

[38] Roux, 64.

[39] Esin, 252-253.

[40] Rasonyi, 27.

[41] Yaşar Çoruhlu, **Erken Devir Türk Sanatının ABC'si**, İstanbul 1998, 98. Rasonyi, 27.

[42] Çoruhlu, 99.

[43] Yılmaz, s. 125-126.

[44] Çoruhlu, 99.

[45] Kubatbek Tabaldiev, "*Kırgızistan'daki "Geyik Tasvirli Taşlar*", **Orta Asya'dan Anadolu'ya Türk Sanatı Ve Kültürü**, Prof. Nejat Diyarbekirli'ye Armağan, Ankara 2006, s. 100.

ongunlara geçebilirdi. Bu yüzden bu totem-ongunlar, eski Türk inancında kutsal sayılmıştır. Hiung-nular'a (Hunlar) "Kun" adını verdiği sanılan meşhur ongun koç veya koyun, bütün Türk boylarında belki de bu yüzden muteber sayılmıştı[46]. Totemin varlığı şahsın ölümüyle sona ermeyip, görünmeyen kısmı iskelette, dondurulmuş derisinde veya suni olarak yapılan eşyada, mesela; ağaçtan veya taştan yontulmuş heykelde, keçeden kesilmiş figürde varlığını devam ettirdiği düşünülerek, ongunların ruhların meskeni olduğuna inanılırdı[47].

Bu heykellere halk arasında baba veya taş nine denilmekte, çoğu kez kaba bir şekilde yontuldukları[48] gözlenmektedir (Foto-3). Bu heykellerin hepsinin kutsal sayılan ruhları temsil etmesi bizce biraz şüphelidir. Çünkü eğer bu balbalların hepsi kutsal ruhları temsil etseydi bunlar böyle kabaca yontulmazdı. Biz biliyoruz ki Göktürkler, yontu sanatında oldukça ileri olup Kültigin'nin ileri bir portre geleneğinde yapılan büstü, bugün Moğolistan Ulanbatur Bilimler Akademisi Arkeoloji Enstitüsü Müzesinde, Göktürklerin bu sanattaki başarılarının üstün bir örneği olarak sergilenmektedir. Taş heykellerin, günümüz dünyasında hala kullanılması ilgi çekicidir. Azerbaycan Kuba bölgesi Musevi Türk mezarlığında mezar başına balbal dikme geleneği tüm canlılığıyla devam etmektedir[49]. Yine aynı gelenek Anadolu'nun pek çok bölgesinde günümüzde de devam ettirilmekte, bu da Türk sanatının köklü ve sürekliliğinin bir ispatı olarak karşımıza çıkmaktadır (Foto-4-5).

---

[46] Esin, 271.

[47] Rasonyi, 29.

[48] Çoruhlu, 99.

[49] Mustafa Ünal, *"Azerbaycan Mezar Taşlarında Geleneksel Türk Dini ve İslam'ın Etkileri"*, **Uluslararası 4. Türk Kültürü Kongresi Bildirileri**, Ankara 1997, 290.



Foto 4-Musevi/Türk mezartaşı
Kuba-Azerbaycan (M.Ünal)

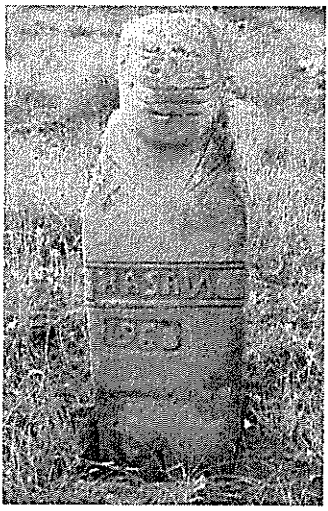


Foto 5-Heykel biçiminde mezartaşı
Pirinçli mezrası-Pertek-Tunceli

Balballar genellikle soylu kişi ve Alplerin mezarlarına dikilirdi[50]. Anadolu'da da koç- koyun ve at heykel biçimli mezar taşlarının, araştırmalarımız esnasında toplu mezarlık alanı içerisinde yer alan, yüzlerce mezar arasında birkaç tane ile sınırlı kalması, bunların da o bölgedeki soylu veya toplumun önde gelen kişileri için yontulmuş olabileceğini akla getirmektedir. Orta Asya'nın çeşitli bölgelerinde görünen, mezar taşı olarak yapılmış ve üzerindeki geyik tasvirlerinden dolayı geyikli taşlar olarak adlandırılan abidelerin[51] Anadolu'daki örnekleri, daha çok Beylikler ve Selçuklu dönemi mezartaşlarında görülmektedir.

3. Uygurlarda Ölüm İnancı Ölü Gömme Geleneği ve Mezar Kültü :

Göktürk hâkimiyetine son veren Uygurlar, Ötüken merkez olmak üzere bir devlet kurdular(745-840). Kırgızlar tarafından Ötüken'den uzaklaştırıldıkları 840 yılına kadar, bilhassa Doğu Türkistan, Ötüken, Köğmen Dağları ve

[50] Çoruhlu, 100.
[51] Çoruhlu, 100.

Altaylara hâkim oldular. 840 tan 13. yüzyıl sonlarına kadar da Kan-çu ve Tarım Havzası dediğimiz Turfan bölgesinde varlıklarını sürdürmüşlerdir[52].

Uygurların artık balbal kelimesini kullanmadıkları bunun yerine "bedizci" olarak nitelendirilen[53] heykeltıraşların yonttuğu ve üzerlerine de çeşitli dini anlamlı semboller ve hayvan figürleri ile ölen kişinin boy-aşiret damgası işleniyordu[54]. Mezar taşına boy-aşiret damgası vurma geleneği, Kafkaslar da Çerkez mezarlarında[55] ve Anadolu da ki erken ve geç dönem pek çok Türkmen mezar taşlarında da görülmektedir[56]. Uygur-Budist mimarisinde mezar anıtı olarak gelişen "stupalar",[57] çadırın mimariye dönüştürülmüş biçiminden başka bir şey değildir. Bu değişimi ile İslami dönem Türk mimarisinde kubbeli-kümbet mezar tipinin kaynağını oluşturmuştur. Stupalar Türklerden önce Budist kültüründe sadece ölülerin kemik, kül ve eşyalarının konulduğu yapılardan ibaretti. Türklerle birlikte, "anıt mezar" biçimine kavuşmuştur[58]. Bugün Doğu Türkistan'da Murtuk Vadisi, Bezeklik, Hoço ve Sangım Ağız bölgelerinde bulunan stupalar, Uygurlar'dan günümüze gelen en güzel örneklerdir.

4. İslamî Dönem Türklerde Ölüm İnancı Ölü Gömme Geleneği ve Mezar Kültü :

İslamiyet'in kabulünden sonra, atalar kültünün Türkler arasında çok canlı bir biçimde yaşatıldığı görülmektedir. Özellikle yüksek tepelere veya yamaçlara baba, dede, veli, mezarları yapılmış ve buralar tıpkı eski gelenekte olduğu gibi yarı kutsal kabul edilmiştir. Bu durum bir yatır kültünün oluşmasında etkili rol

---

[52] Kafesoğlu, 179-182.

[53] Yılmaz, s. 117.

[54] Aslı Sağıroğlu Aslan, **Kayseri Zamantı Irmağı Çevresindeki Bezemeli Mezar Taşları**, Kayseri 2005, 14.

[55] Mustafa Butbay, **Kafkasya Hatıraları**, (haz. Ahmet Cevdet Canbulat), Ankara 1990, 74.

[56] Yunus Berkli, **"Anadolu'daki Koyun, Koç ve At Heykel Biçimli Mezartaşlarında Görülen Damgalar, Kökeni ve Sanat Tarihindeki Yeri ve Önemi"**, ***EKEV Dergisi, sayı: 33, yıl: 2011, s. 215-225.***

[57] **Stupa**: Buda'nın öldükten sonra yakılmaları neticesi elde edilen küllerini ve kutsal emanetlerini saklamak için yapılan, çoğu kubbeli, ya da arı kovanı biçiminde ki örtülü anıt mezar. Daha çok Budist mimarisinde ve Uygurlarda görülmektedir.

[58] Çoruhlu, 112.

oynamıştır. İslamiyet'te ölüden medet umma yoktur. Yatır kültü ve türbesinin etrafında oluşan bir takım inanma ve pratikler eski inanç sistemleri ile olan ilgisinden dolayı yasaklanmış, buna rağmen Türklerin eski geleneklerini İslami inanç ile örtüştürerek varlığını günümüze kadar da sürdürmeyi başarmışlardır. Ancak şurası da bir gerçektir ki yatır kültü etrafında oluşan gelenek ve inanışlar, o yatıra inanan topluluklar arasında kuvvetli bir sosyal dayanışma bağı oluşturmuştur.

Türklerin erken İslami devirden başlayarak İslam dinine girmeleri ve bu dinin etkisi, sanat anlayışlarında da değişikliklerin oluşmasına neden olmuştur. Eski Gök Tanrı inancı ve Şamanist düşünce ile kültürlerinden gelen özellikleri, İslami inanç ve kaidelere uyarlayarak Orta Asya gelenekleri ve Avrasya üslup özelliklerini devam ettirmişlerdir.

İslam düşüncesinde ölen kişiler için anıt mezar yapılması hoş karşılanmamıştır. Buna rağmen ilk İslami anıt mezarların, Abbasiler Dönemi'nde ortaya çıktığı bilinmektedir. Türklerin, İslam Dinini kitleler halinde kabulünden sonra özellikle, Müslüman Türk devletlerin ilki sayılan Karahanlılar Dönemi'nde, çadırlar artık taş veya tuğla malzemeyle kümbet biçimine dönüşmüş, balbal taşları da abidevi mezar anıtları biçiminde şekillenmeye başlamıştır. Bu abidevi mezar taşları figürlü ve figürsüz-yazı karakterli olarak gelişimini sürdürmüştür. Figürlü mezar taşlarından başka, birde koyun-koç ve at biçimli mezar taşları, İslam öncesi Orta Asya geleneği olarak, İslam sonrası hemen hemen bütün Müslüman Türkler arasında yaşamaya devam etmiştir. Balbalların üsluplaşmış değişik bir biçimi de, özellikle Doğu Anadolu'da soyutlaşmış insan biçimli mezar taşları olarak karşımıza çıkmaktadır[59]. Soyutlaşmış insan biçimli mezar taşı geleneği, Osmanlı klasik döneminde imparatorluğun pek çok bölgesinde bilhassa İstanbul mezarlıklarında en güzel örnekleriyle karşımıza çıkmaktadır. Hatta bu mezarlarda ölen kişinin yaşamından pek çok kesitlerin (mesleği, ünvanı, aldığı nişanlar, makamlar ve ölüm nedenlerine varıncaya kadar) görsel ve yazılı anlatımlarla zengin bir

[59] Yunus Berkli, *"Ardahan-Çıldır Çevresinde Heykel Biçimli Mezar Taşlarının Türk Sanatındaki Yeri ve Önemi"*, **Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi "Sanat" Dergisi**, sayı: 9, Erzurum 2006. 108, 117.

içeriğin, tıpkı bir ressamın tablosu gibi verildiği görülmektedir (Foto 6-7). Türk tarihi ve sanatı için çok önemli yer tutan Ahlat Mezar Taşları da, Orta Asya geleneğinde ki ejder figürleriyle bu zincirin Anadolu halkasındaki en önemli halkasını oluşturmaktadırlar[60]



Foto 6-İnsan biçimli mezartaşı
İstanbul (H.P. Laqueur)

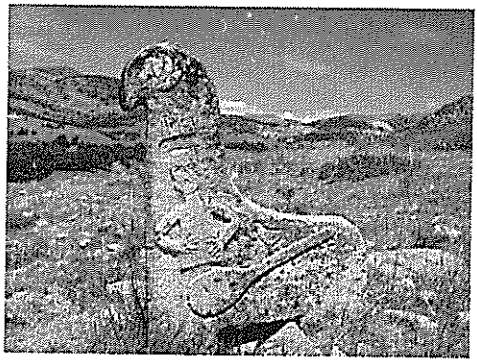


Foto 7-Figürlü koç heykel biçimli mezartaşı
Tunceli

Karahanlılar Dönemi'nde (992-1211) İslami çerçeve ile eski geleneğin uyumlu bir biçimde örnekleri kümbetlerde görülür. Özellikle Karahanlılar zamanında hızla gelişip yayılan bu mezar anıtları çadırın mimariye dönüşmüş bir formu olduğunda araştırmacılar hem fikirdirler[61] (Foto-8). Kümbetlerdeki mumyalık kısmı ile ibadet ve ziyaret için düzenlenen üst kısmın oluşmasının, İslam öncesi mezar anlayışı ile İslami dönem dini inancının mezar kültürüne yansıyan güzel bir sentezi olduğu fikri de[62] dikkate alınmalıdır.

[60] Karamağaralı, 5.
[61] Hakkı Önkal, **Anadolu Selçuklu Kümbetleri**, Ankara 1996, 5.
[62] Önkal, 54.

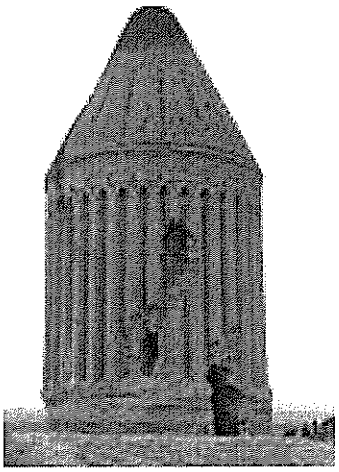


Foto 8-Radkan Kümbeti Meşhet-İran



Foto 9- İnsan Figürlü Koç Heykel Biçimli mezartaşı

Melekli Köyü/ Iğdır

Karahanlılar'da gelişip yayılan bu gelenek, daha sonra Gazneli ve Büyük Selçuklu Devletleri zamanında varlığını geliştirerek devam ettirmiştir[63]

Büyük Selçuklu Devleti zamanında Anadolu'nun fethinde görevlendirilen Oğuz Türkleri ile Anıt mezar geleneği, Anadolu'ya taşınmıştır.

5. Anadolu Türklerinde Ölüm İnancı Ölü Gömme Geleneği ve Mezar Kültü :

Büyük Selçukluklar zamanında Anadolu'ya Müslüman Türk akınlarının başlamasından çok önce, erken İslam akınları ve Abbasi orduları içinde yer alan, Horasan gazileri olarak adlandırılan alperenlerin, Anadolu'da yatır ve evliya ziyaretgâhları dışında bilinen anıt mezarları yoktur. Ancak Anadolu Selçuklu, Beylikler ve Osmanlı dönemlerinde oldukça fazla sayıda ve değişik tipte,

[63] Bu konu hakkında daha fazla bilgi için bkz. Önkal, 5 vd.; Gönül Öney, *"İran ve Anadolu Selçuklu Türbelerinin Mukayesesi"*, **Yıllık Araştırmalar Dergisi**, Ankara 1981, sayı, III, 42 vd.; Çoruhlu, 63 vd.; Mustafa Cezar, **Anadolu Öncesi Türkler'de Şehir ve Mimarlık,** İstanbul 1997, 97. vd.; Oktay Aslanapa, **Türk Sanatı**, İstanbul 1984, 64-89; Günkut Akın, **Asya Merkezi Mekan Geleneği**, Ankara 1990, 26-28.

özellikle de Osmanlı döneminde konik külahtan yuvarlak kubbe biçimine dönüşen üst örtü sistemiyle zengin anıt mezarlar karşımıza çıkar[64].

Anadolu'ya akın akın gelen Oğuz Türkmen boyları, çok disiplinli bir şekilde Doğu Anadolu'dan başlamak üzere batıya doğru iskân edilmişlerdir. Yerleşim yerlerinde Anadolu'ya daha önceden gelmiş ama Hıristiyanlaşmış Kuman, Hazar ve Peçenek Türkleri ile karşılaşan Oğuz Türkmenleri, bu sayede bölgeye çabuk adapte oluyorlardı[65].

Anadolu'daki bilinen İslami Türk dönemi ilk mezarlıkların XI. yüzyıldan itibaren varlığını Saltuklu (Erzurum ve çevresi), Artuklu (Diyarbakır-Mardin çevresi), Mengücekli (Erzincan ve çevresi), Danişmendli (Malatya-Harput çevresi), Türkmen bölgelerinde görülmektedir.

Daha sonra bu bölgeler dışında, Anadolu Selçuklu döneminde Konya, Kayseri ve Sivas bölgeleri başta olmak üzere Anadolu'nun pek çok yerinde, Anadolu Selçuklu dönemi mezarlıkları dikkat çeker[66].

Beylikler dönemi, mimari eser ve mezar anıtları için, gelişmenin sürdürüldüğü bir dönemdir. Beylikler döneminde bilhassa ahşap işçiliğin öne çıktığı görülmektedir[67]. Selçuklu ve Beylikler kültürünün oluşturduğu alçak veya yüksek kabartmalı, yazı, geometrik bezemeli, kozmolojik, kozmogonik, antropolojik ve figüratif bezemeli mezar taşları, genellikle Anadolu'nun doğu, güneydoğu, orta ve batı bölgelerinde yaygındır. Anadolu Selçuklu Dönemindeki mezarlar sandukalı, çatma lahitli, sandukalı şahideli ve baldaken biçiminde oldukları gibi; figürlü, koyun-koç ve at biçimli mezar taşları olarak da gruplandırılırlar[68] (Foto 9-10-11-12-13). Taşlar üzerinde bulunan süs öğeleri

---

[64] M. Oluş Arık, "*Erken Devir Anadolu Türk Mimarisinde Türbe Biçimleri*", **Anatolia**, Cilt: XI, Ankara 1970, 35.

[65] M. Abdulhaluk Çay, "*Selçuklu Öncesi Anadolu'nun Türkleşmesi*", **Türk Kültürü**, sayı, 239, Ankara 1983, 184.

[66] Yekta Demiralp, **Akşehir ve Köylerindeki Türk Anıtları**, Ankara 1996, 65-89.

[67] Bu konuda daha detaylı bilgi için bkz., Demiralp, 65-89. Önkal, 13 vd.; Öney, 41-66. Seyfi Başkan, **Karamanoğulları Dönemi Konya Mezar Taşları**, Ankara 1996.

[68] Karamağaralı, 35-39.

eski gelenek ve inançların İslam dini içerisinde, hoşgörü anlayışının güzel bir sentezini oluşturmaktadırlar.



Foto 10-Silah bezemeli mezartaşı Başköy/Hınıs-Erzurum

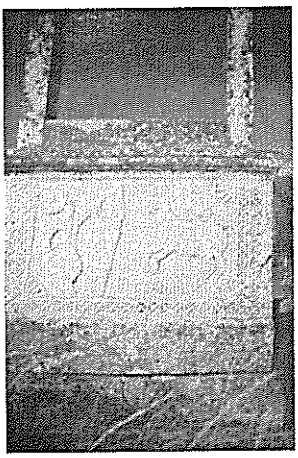


Foto 11-Ölüm sonrası hayatla ilgili figürlerin yer aldığı mezar taşı Çayırlı-Erzincan

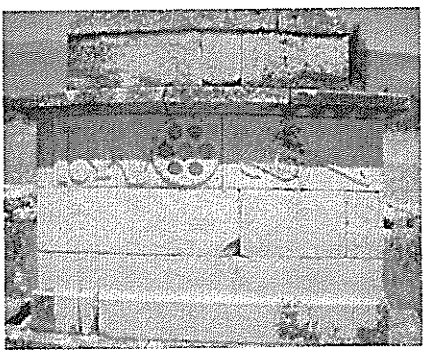


Foto 12-Mesleki bezemelerin yer aldığı Sanduka biçimli mezar Çayırlı-Erzincan

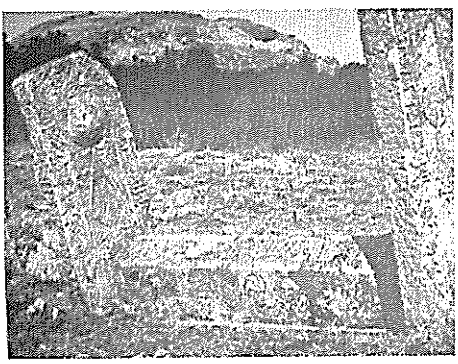


Foto 13-Gevaş Mezarlığı (B. Karamağaralı)

Erken Osmanlı devrinde anıt mezar anlayışı beyliklerin devamı olmasına rağmen, Osmanlı Medeniyeti'ndeki yenilikçi ve gelişmeci anlayış anıt mezarlarda da karşımıza çıkmaktadır. Özellikle yükseliş ve imparatorluk döneminde bol örnekleriyle karşımıza çıkan yuvarlak kubbeli üst örtü,

piramidal-çokgen külah biçimli üst örtünün yerini alarak, kümbet yerine türbe olarak isimlendirilirler[69]. Osmanlı ülkesinde İstanbul ve Bursa başta olmak üzere Bilhassa yabancı seyyahların çok dikkatini çeken yeni bir mezar taşı geleneğinin oluştuğu görülmektedir. Bu gelenek Orta Asya geleneğinden biçim ve süsleme olarak farklı olup, Selçuklu ve Beylikler döneminin aksine oldukça sadedir[70]. Osmanlı mezar taşlarında, Selçuklu mezar taşlarındaki gibi girift süsleme anlayışına ve ışık-gölge oyunlarına fazla yer verilmemiştir. Ayrıca klasik dönem Osmanlı mezar taşlarında Selçuklu ve Beylikler döneminde bol örneğini gördüğümüz figürlü bezemelere de pek rastlanmaz. Sadece ölen kişinin kimliğiyle yetinildiği görülür[71]. Ancak XVII. yüzyıldan itibaren soyut anlamda hızlı bir figüratif anlayışa doğru gidildiği görülmektedir. Bu soyut anlayışın ilk örneklerinin klasik Osmanlı Dönemi'nde yavaş yavaş oluşmaya başladığı da göz ardı edilemez. Osmanlı mezar taşlarının bir diğer önemli özelliği de karşıdan bakıldığında bir insan silüetini andırmasıdır.

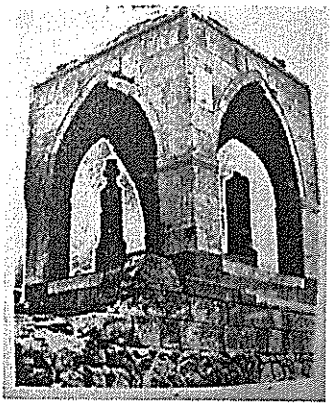


Foto 14-Mahmut Paşa Türbesi Erzurum



Foto 14-Soyut İnsan Biçimli Mezartaşları Çıldır/Ardahan

[69] Önkal, 1.
[70] Sağıroğlu Arslan, 15.
[71] Metin Haseki, **Plastik Açıdan Türk Mezar Taşları**, İstanbul 1976, 42.

Özellikle mezar taşındaki şahidenin baş kısmı, dönemin özelliği ve ölen kişinin mesleki durumuyla alakalı olarak oldukça plastik ve etkileyici bir biçimde verilmiştir (Foto-14). Baş şahidelerde el ve ayaklar verilmese de taşın işleniş biçimi, baş ve boyun kısmıyla insan siluetini çağrıştırmaktadır. Bu özellikteki mezar taşlarını daha geç dönemde 19.y.y. da Ardahan bölgesinde Karapapak Türkmen mezarlarında daha canlı bir biçimde yaşatıldığını görmekteyiz (Foto-14-15).

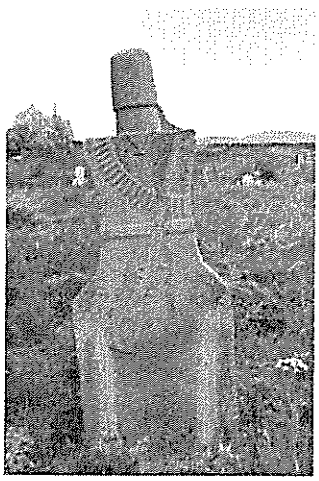


Foto 15-Soyut İnsan Biçimli Mezartaşları Çıldır/Ardahan



Foto 16-Osmanlı Dönemi Kadın Mezartaşı 19.y.y. II. Yarısı İstanbul

Osmanlı mezar taşlarının en belirgin özelliği hiç şüphesiz erkek ve kadın mezar taşlarının birbiriyle olan farklılıklarıdır. Mezartaşına yukarıdan aşağıya doğru dik veya kıvrımlı-dolgun biçim verilerek bayan veya erkek mezartaşlarının birbirlerinden ayrıldıkları görülür. Bayan mezartaşları bilhassa klasik dönemden sonra, erkek mezar taşıyla hem çok zarif ve ince işçilik isteyen süslemeleri, hem de kıvrık ve uçları omuzlara dökülmüş bir başörtüsü şeklinde verilen baş kısmıyla ayrı bir anlam kazanarak, başörtüsünün soyut bir ifadeyle anlatılmaya çalışıldığı görülmektedir (Foto-16).

Nihayet Osmanlı Devletinin son dönemlerinde toplumu etkileyen batı düşüncesi ve batılılaşma hareketleri, ağırlıklı olarak büyük şehirlerde olmak üzere Türkler arasında ölüm ve ölüm sonrası hayatla ilgili farklı düşüncelerin oluşmasına sebep olmuştur. Ölümü, daha güzel ve sonsuz bir hayata geçişin basamağı olarak kabul eden, geleneksel Türk ve İslami bakışı yansıtan ibareler yerine artık, geride kalanların üzüntüsünü ve ayrılığın acısını dile getiren "ah mine'l mevt", "ah mine'l firak" gibi ifadeler mezar taşlarında görülmeye başlanmıştır[72]. Son dönem mezarlılarında eski sanat ruhu ve estetiğin yanı sıra milli gelenek anlayışıyla ilgili kaygı hissedilmemekte, buraların sadece ölünün yattığı yerin kaybolmaması için, çoğu kez mermerden yapılan ve belli bir üslubu olmayan mezarlarla doldurulduğu görülmektedir.

Sonuç

Doğum, yaşam ve ölüm üçlüsü insan hayatının vazgeçilmez bir gerçeğidir. Bu gerçek, ölüm olayında daha etkili olarak zihinlerde yer etmiştir. Medeniyetlerin tarihi süreç içerisinde oluşturduğu ölüm olgusunun derin izleri, inanılan dinlerin de etkisi ile farklı anlamlar kazanmaya başlamıştır. Bu farklı anlayış özellikle Türkler arasında en anlamlı ifadesini bularak ölümü bir geçiş; hatta özlenilen, sevdiklerine kavuşulan bir vuslat-birleşme- anına çevirmiştir. Özellikle ölüm sonrası yaşam inancı Türklerin eski inanç sistemi içerisinde gelişen atalar kültü ile birleşince, ölenlerin yok olmayıp her an yaşayanlarla birlikte hatta onlara yardımcı birer manevi güç görevlisine dönüştürüldükleri görülmektedir. Böylece ölüm, ölüm sonrası hayat ve ölümle ilgili ritüeller, Türkler arasında anlamlı ve ölenle ilgili özel defin alanları da yaşayanlar için batı medeniyetinin aksine sevimli birer mekân hatta manevi bir alan olma özelliğine kavuşturulmuştur.

[72] Hans-Peter Laqueur, **Hüvel-Baki İstanbul'da Osmanlı Mezarlıkları ve Mezar Taşları,** (çev. Selahattin Dilidüzgün), İstanbul 1997, 83.

KAYNAKLAR

ARIK, M. Oluş. *"Erken Devir Anadolu Türk Mimarisinde Türbe Biçimleri"*, **Anatolia**, C. XI, Ankara 1970.

ASLANAPA, Oktay. **Başlangıcından Bugüne Türk Sanatı**, İş Bankası Yay., Ankara 1993.

BAŞKAN, Seyfi. **Karama oğulları Dönemi Konya Mezar Taşları**, Ankara 1996.

BAŞTAV, Şerif. **Makaleler II** (Yayını Hazırlayanlar, E. Semih Yalçın-Emine Erdoğan, Ankara 2005.

BATUTA, Muhammed Et- Tanci. **Seyahat-nâme I-II**, (çev. Mümin Çevik), İstanbul 1983.

BERKLİ, Yunus. *"Ardahan Çevresinde Görülen Soyut İnsan Biçimli Mezar Taşları"*, **Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi "Sanat" Dergisi,** S. 9, Erzurum, 2006, s. 108-117.

BERKLİ, Yunus. "Anadolu'daki Koyun, Koç ve At Heykel Biçimli Mezartaşlarında Görülen Damgalar, Kökeni ve Sanat Tarihindeki Yeri ve Önemi", *EKEV Dergisi, Sayı: 33, Yıl: 2011, s. 215-225.*

BOZKURT, Nebi. "Mezarlık" mad., **DİA**, XXIX, Ankara 2004.

ÇAY, Abdulhaluk. **Anadolu'nun Türkleşmesi, *(Selçuklu Öncesi)***, Ankara 1983.

CEZAR, Mustafa. **Anadolu Öncesi Türkler'de Şehir ve Mimarlık,** İstanbul 1997.

ÇORUHLU, Yaşar: **Erken Devir Türk Sanatının ABC'si,** İstanbul 1998.

DEMİRALP, Yekta. **Akşehir ve Köylerinde ki Türk Anıtları**, Ankara 1996.

DİYARBEKİRLİ, Nejat. **Hun Sanatı**, İstanbul 1972.

ESİN, Emel. **Türklerde Maddi Kültürün Oluşumu**, İstanbul 2006.

HASEKİ, Metin. **Plastik Açıdan Türk Mezar Taşları**, İstanbul 1976.

HEKİMOĞLU, İsmail. vd.,"**mezar**" Mad., *Osmanlıca Türkçe Büyük Ansiklopedik Lügat*, İstanbul 1985.

İBN FADLAN. **Seyahatname**,(çev. R. Şeşen), İstanbul 1975.

KAFESOĞLU, İbrahim. *"Türkler"*, İA, XII, Ankara 1988, 179-182.

KARACADAĞ, Demet. **Bursa'da 14–15. y.y. Mezar Taşları**, Ankara 1994.

KARAMAĞARALI, Beyhan. **Ahlat Mezartaşları**, Kültür Bak. Yay., Ankara 1992.

KARAMÜRSEL, Alim. *"Eski Türkler'de Defin Törenleri İle İlgili Usul ve Adetler"*, **Tarih ve Toplum**, Sayı: 77, Ankara 1990.

ÖGEL, Bahaeddin. **Türk Kültür Tarihine Giriş VI**, Ankara 1991.

ÖNKAL, Hakkı. **Anadolu Selçuklu Türbeleri,** Ankara 1996.

RASONYI, Laszlo. **Tarihte Türklük**, Ankara1988.

ROUX, Jean Paul. **Orta Asya-Tarih ve Uygarlık,** (çev. Lale Arslan), İstanbul 2001.

TABALDİEV, Kubatbek, *"Kırgızistan'daki "Geyik Tasvirli Taşlar"*, **Orta Asya'dan Anadolu'ya Türk Sanatı Ve Kültürü**, Prof. Nejat Diyarbekirli'ye Armağan, Ankara 2006, s. 99-102

ÜNAL, Mustafa. *"Azerbaycan Mezar Taşlarında Geleneksel Türk Dini ve İslam'ın Etkileri"*, **Uluslararası 4. Türk Kültürü Kongresi Bildirileri**, Ankara 1997.

YILMAZ, Ali. **Tahtacılarda Gelenekler,** Ankara 1948.

YÖRÜKAN, Yusuf Ziya. **Anadolu'da Aleviler ve Tahtacılar**, Ankara 2002.

TÜREV KAVRAMININ KAVRAMSAL ÖĞRENİMİ ÜZERİNE BAZI TESPİTLER

SOME DETERMINATIONS ON CONCEPTUAL LEARNING OF THE DERIVATIVE CONCEPT

Alper Cihan KONYALIOĞLU[1]
Abdullah KAPLAN[2]
Harun SELVİTOPU[3]
Ahmet IŞIK[4]
Nilgün TORTUMLU[5]

Özet

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının türev kavramında ki işlemsel ve kavramsal boyuttaki öğrenme düzeylerini incelemektir. Bu amaca yönelik olarak, öğretmen adaylarına açık uçlu ve Doğru-Yanlış tipi sorulardan oluşan bir test uygulanmıştır. Yazılı cevapların analizi, matematik öğretmen adaylarının türev kavramı ile

[1] Y.Doç.Dr.Atatürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Matematik Eğitimi ABD, ackonyali@atauni.edu.tr

[2] Doç.Dr. Atatürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Matematik Eğitimi ABD, ntortumlu@atauni.edu.tr

[3] Doktora Öğrn., Atatürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Matematik Eğitimi ABD, hselvitopi@atauni.edu.tr

[4] Prof.Dr.Atatürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Eğitimi ABD, isik@atauni.edu.tr

[5] Arş.Grv. Atatürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Matematik Eğitimi ABD, ntortumlu@atauni.edu.tr

ilgili işlemsel öğrenme boyutunda güçlük çekmediklerini, buna karşın kavramsal öğrenme boyutunda güçlük yaşadıklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: *Matematik öğretmen adayı, türev, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi, konu alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi*

Abstract

The purpose of this study is to investigate pre-service mathematics teachers' conceptual and procedural learning levels in the derivative concept. For this purpose, pre-service mathematics teachers were applied a test including open-ended and true-false type questions. The analysis of the written response showed that pre-service mathematics teachers had difficulties in conceptual learning level but not procedural learning level in connection with the derivative concept.

Key Words: *Pre-service mathematics teachers, derivative, conceptual knowledge, procedural knowledge, subject-matter knowledge, pedagogical content knowledge*

Giriş

Bütün bilimlerde olduğu gibi, matematik bilgilerinin kazanılması ve kazandırılmasında, matematiğin yapısına uygun bir öğrenme ve öğretimin nasıl gerçekleştirilebileceğinin, yani matematiğin yapısına uygun öğrenme-öğretme sürecinin belirlenmesi gerekir (Konyalıoğlu, 2003). Hatta matematiğin kendi içindeki kavramların yapısı bu kavramlar için pedagojik stratejileri etkileyebilir (Konyalıoğlu, 2009). İşlemler, kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkiler ağından oluşan matematiğin (Konyalıoğlu, 2003) yapısına uygun bir öğretim, öğrencinin matematikle ilgili kavramları anlaması, matematikle ilgili işlemleri anlaması ve kavramlar ile işlemler arasındaki bağları kurması amaçlarına yönelik olmalıdır (Van de Wella, 1989). İşleyen ve Konyalıoğlu (2010), matematikteki herhangi bir konunun tam anlaşılabilmesi için işlemin yanı sıra işlemin altında yatan kavramında anlaşılması gerektiğinin önemini vurgulamışlardır.

Öğrenme psikolojisi açısından öğrencilerin matematik bilgisini ilk defa araştıran Skemp (1971), iki farklı matematiksel bilgiden bahsetmektedir. Birincisi; sembolleri tanıma, işlemleri yürütme gibi becerilerin oluşturduğu kavrama dayanmayan tamamen mekanik bir bilgi, ikincisi ise; matematiksel kavramları sembolleştirebilme, onları ilişkilendirebilme ve onlarla işlem yapabilme becerilerinin oluşturduğu kavrama dayalı bir bilgidir (Baki, 1998). Skemp kavramsal bilgiyi; "ne yapacağını ve nedeni anlama kabiliyeti olarak", işlemsel bilgiyi de; "kuralları nedenlerini anlamaksızın kullanma yeteneği" olarak ifade etmiştir. Yani işlemsel bilgide bir kavram ya da işlemin nedenini bilmeye lüzum görmeden yalnızca nasıl kullanılacağını bilmek durumu söz konusu iken, kavramsal bilgide kavrama durumu öne çıkmaktadır (Baki, 1997). Hiebert and Lefevre (1986), işlemsel bilgiyi; hem matematiğin sembol dili hem de problemleri çözmek için kullanılan işlem ve kurallar bilgisi, kavramsal bilgiyi ise; bilginin özel parçalarını içeren bir ağın parçası ve bu parçalar arasındaki bağıntılar olarak tanımlamışlardır. Mccormick (1997), işlemsel bilgiyi nasıl yapacağını bilme olarak, kavramsal bilgiyi parçalar arasında ilişki kurabilme olarak tanımlarken, Baykul (1997) işlemsel bilgiyi; matematikte kullanılan semboller, kurallar ve matematik yaparken başvurulan işlemlerin bilgisi, kavramsal bilgiyi ise; matematiksel kavramların kendilerini ve bunlar arasındaki ilişkiler olarak tanımlamıştır.

Her ne kadar çoğu araştırmacılar bu iki bilgi arasında büyük farklar olduğu ifade etseler de (Ma, 1999), işlemsel bilgi ile kavramsal bilgi birbirine bağımlı ve birbirini tamamlayan iki bilgi türüdür (Baki, 1998). Hem işlemsel bilgi hem de kavramsal bilgi matematikte başarılı olmak için son derece önemlidir (Hiebert and Carpenter, 1992). Matematikte kalıcı ve işlevsel bir öğrenme ancak işlemsel ve kavramsal bilginin dengelenmesiyle mümkün olabilir (Baki, 1998).

İşlemsel ve kavramsal bilgiyi ölçen soruların tam bir ayırımını kesin olarak yapmak güçtür. Kuralın nedenleri niçinleri açıklanmadığı veya anlaşılmadığı sürece bu ezbere dayanan kuru bir işlem bilgisi olacaktır. Ancak, bu kuralın nedenleri niçinleri öğrenildiği zaman kavramsal öğrenme gerçekleşecektir. Bu nedenle kavramsal bilgi işlemsel bilgiler içerir (Baki ve

Kartal, 2004). Öğrencilerin kavramsal anlamaları (conceptual understanding); hangi aşamada, neyi, neden yaptıklarının farkında olmaları şeklinde tanımlanmaktadır, işlemsel anlama (procedural understanding) ise kuralların sebepler olmadan uygulanmasıdır (Kula vd, 2007).

Matematik eğitiminde işlemsel öğrenmenin varlığı (Baki, 1998; İşleyen ve Işık, 2003) ve matematik derslerinin kavramsal ağırlıklı işlenmediği gibi işlemlerinde öğrenilmek yerine ezberlenmekte (Ardahan, 2002) olduğu yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir. Doğal olarak, işlemlerin temelindeki kavramsal bilgiden yoksun ya da bu bilgilerin çok azına sahip olarak matematiksel işlemleri kullanan öğrencileri bulmak şaşırtıcı değildir (Schoenfeld, 1985; Hiebert and Lefevre, 1986). Hatta öğrencilerin bir kısmı, kullandıkları işlemlerin temelinde kavramların olduğunun farkında değildi. Dolayısıyla matematikte bir mananın olduğunun farkına varamayan öğrenciler için matematik yapma, anlamsız semboller üzerinde işlemler yapmaktan öteye gidememekte ve öğrenciler matematiği ezberleyerek öğrenmeye çalışmaktadırlar(Oaks, 1990). Halbuki matematik öğretimi, sadece işlem bilgisi düzeyinde kalmamalı, kavramsal anlama seviyesine çıkmalıdır (NCTM, 2000; Goerdt, 2007).

Özellikle matematik öğretmen adaylarının kavramsal anlamalarının üst düzeyde gerçekleşmiş olması, öğretim için oldukça önemlidir. Matematiğin uygulama alanı en geniş dallarının başında gelen analizin temel kavramlarından biri olan türev kavramının kavramsal öğrenilmesi hayati önem taşır. Buna karşın, türev kavramı ile ilgili çalışmalar hemen her düzeyde öğrencilerin bu kavramı anlama ve anlamlandırmada güçlük çektiklerini göstermiştir(Amit and Vinner, 1990; Ubuz, 1996, 2001; Doğan vd, 2002; Kula vd,2007).

Kula vd (2007), matematik öğretmen adaylarının türev konusunu genellikle işlemsel olarak anladıkları ve sembolik temsiller ile ifade ettikleri çalışmalarla belirtmişlerdir. Özellikle bir noktadaki türev ve türev fonksiyonu hakkında kavram yanılgıları olan öğrencilerin(Ubuz, 2001), türevin anlamını öğrenmekten ziyade bir kural olarak verilen matematiksel ifadenin türevini elde etme yeteneği kazanmaktadırlar(Orhun, 2005).

Bir fonksiyonun türevini bulma sürecinde iki ana çizgi vardır. Bunlar;

- Türev fonksiyonunun tanım kümesini araştırmak,
- Bir $y=f(x)$ fonksiyonu ve türevinin var olduğu $a \in \boldsymbol{R}$ verildiğinde $f'(a)$ türevini bulmak (Ersoy vd, 1991).

Dikkat edilirse bunlar türev kavramının temelini oluşturan, limitle olan bağıntısını ifade eden çizgilerdir. Ersoy vd. (1991), öğrenme-öğretme sürecinde türevi ve diğer kavramları etkili bir biçimde öğretmek için ezbere bilgi aktarmaktan çok, temel ilke ve kavramları ana çizgileriyle vermek gerektiğini belirtmiştir.

Bu çalışmada geleceğin matematik öğretmenleri olacak olan matematik öğretmen adaylarının türev kavramı ile ilgili işlemsel ve kavramsal bilgi düzeyindeki öğrenmelerinin ne derece gerçekleştiği araştırılmıştır.

Yöntem

Çalışma geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçladığından betimsel bir çalışmadır.

Çalışma 15 i bayan ve 26 sı bay toplam 41 matematik öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının türev konusundaki kavramsal ve işlemsel bilgi düzeyleri, bu konu ile ilgili Doğru-Yanlış (D-Y) ve bunların sebebini sorgulayan soruları ile işlemsel açık uçlu soruları içeren bir test yardımıyla yapılmıştır. Test, Ersoy vd. (1991) in belirttiği iki ana çizgi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Matematik öğretmen adaylarına uygulanan test verileri, açık uçlu sorular için öncelikle doğru işlem yapma ve D-Y tipi sorular için ise ifadenin doğru yada yanlışlığını tespit ve bunun sebebi doğru açıklama biçiminde sınıflandırılmıştır. Daha sonra öğretmen adaylarının cevaplarından elde edilen verilerin frekansı hesaplanmış ve yazılı cevapları analiz edilmiştir. Çalışmada kullanılan sorular aşağıdadır.

Sorular

1. ( ) $y=f(x)$ fonksiyonu için, f fonksiyonu $x=a$ noktasında tanımsız ise türevsizdir. Çünkü...

2. ( ) a bir f fonksiyonunun kritik noktası ise, $f'(a) = 0$ ya da tanımsızdır. Çünkü...

3. $F(x,y)=y-x^2=0$ kapalı fonksiyonu için $\frac{dy}{dx} = ?$

4. $f(3x)=x^2$ ise $f'(3x)=?$

(Öğretmen adayları, çalışma kapsamında sorulan işlemsel boyuttaki direkt türev alma ile ilgili diğer sorulara genelde doğru cevap verebildiklerinden çalışmada o sorular incelenmemiştir.)

Bulgular

Yazılı cevaplarının analizleri, yukarıdaki çalışma soruları sınırlılığında, öğretmen adaylarının çoğunun türev kavramını kavramsal anlama boyutunda güçlük çektiklerini göstermiştir.

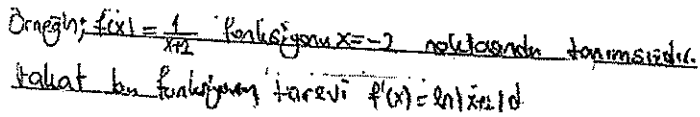
Öğretmen adaylarının yukarıdaki ilk iki soruya sebep açıklamaksızın, sadece sorudaki ifadenin doğru ya da yanlış olma durumunu belirttikleri cevapların frekans tablosu tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. *Sebebi açıklanmaksızın verilen Doğru-Yanlış cevap frekansları*

Sorular	Doğru	Yanlış	Boş	Toplam
1	26	15	0	41
2	19	22	0	41

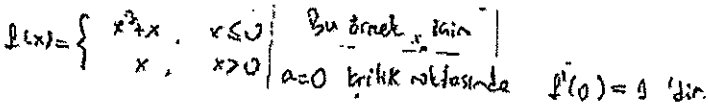
1.sorudaki ifadenin doğru olduğunu belirten öğretmen adayları bunun sebebini açıklayamazken, çok az bir kısmı bu ifadenin doğruluğunu fonksiyonun tanım kümesine bağlamıştır. Bir fonksiyonun türevinin bir noktadaki değeri ile ilgili soruları çözebilen adaylar, bu ifadenin doğru-yanlış olup olmamasını yorumlamada güçlük çekmişlerdir. Bu sorudaki ifadenin yanlış olduğunu belirten öğretmen adayları ise sebep olarak çeşitli ifadeler öne sürmüşlerdir. Bunlardan bazıları şunlardır:

Aday 1:



1.soruda olduğu gibi 2. soruda da sorudaki ifadenin doğru olduğunu belirten öğretmen adayları bunun sebebini açıklayamazken, yine çok az bir kısmı bu ifadenin doğruluğunu kritik nokta tanımına bağlamıştır. Ayrıca, kritik noktada fonksiyonun tanımsız olamayacağı ve yine kritik noktalarda türevin daima sıfır olacağı cevapları vardır. Bazı adaylar ise, $f(x) = x - a$ *ise* $f'(a) = 1$ ve yine $f(x) = sgnx$ gibi örneklerle, ayrıca $f'(a) = 0$ olursa bu maksimum ve minimum olabilir şeklinde açıklamalar yaparak bu ifadenin yanlış olduğunu göstermeye çalışmışlardır. Yani bu sorudaki ifadenin yanlış olduğunu belirten öğretmen adayları sebep olarak çeşitli ifadeler öne sürmüşlerdir. Bunlardan bazıları şunlardır:

Aday 2:



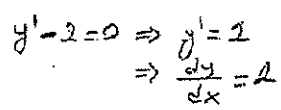
Öğretmen adaylarının yukarıdaki 3. ve 4. soruya verdikleri cevapların frekans tablosu tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. *Soru 3 ve soru 4. için frekans tablosu*

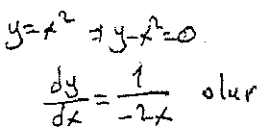
Sorular	Doğru	Yanlış	Boş	Toplam
3	30	11	0	41
4	27	14	0	41

3. soru türev kavramının öğretiminde genelde ilk sunulan örneklerden biri olduğu söylenebilecek $y=f(x)=x^2$ fonksiyonunun kapalı şeklidir. Buna karşın 11 öğretmen adayı bu soruyu doğru olarak çözememiştir. Fakat benzeri sorular $y=f(x)=x^2$ açık formunda verildiğinde öğretmen adaylarının çözümde güçlük çekmedikleri tespit edilmiştir. Bazı öğretmen adayı çözümleri aşağıdaki gibidir:

Aday 3:

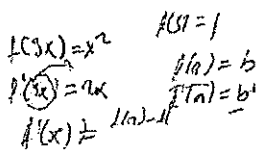


Aday 4:

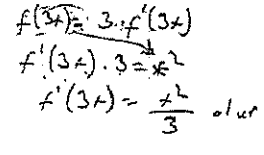


4. soruda ise, 3.sorudakine benzer bir durum gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının 14 ü bu soruyu çözerken fonksiyondaki bağımlı ve bağımsız değişken k 'mlarını dikkate almamışlardır. Aslında burada 3. sorudakine benzer farklı bir kapalı fonksiyon gösterimi mevcuttur. Bazı öğretmen adayı çözümleri aşağıdaki gibidir:

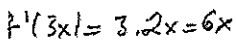
Aday 5:



Aday 6:



Aday 7:



Bu iki sorunun yazılı cevaplarının analizleri, kavramın içselleştirilmediğinin ve kavramsal öğrenmenin tam olarak gerçekleştirilemediğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Sonuç

Öğretmen adaylarının türev konusunda işlemsel boyutundaki sorularda güçlük yaşamadıkları buna karşın kavramsal anlama boyutunda güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.

Geleceğin matematik öğretmenleri olacak olan adayların, iyi bir öğretim gerçekleştirmek için matematikteki kavramları ve işlemleri gerek kavramsal anlama boyutunda ve gerekse işlemsel boyutta iyi bir biçimde öğrenmelidirler. Öğretmen adaylarının iyi bir matematik öğretmeni olabilmeleri için gerekli yeterlilikler Shulman'ın (1986; 1987) ileri sürdüğü konu alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi bağlamında ele alınırsa, çalışma verileri paralelinde mevcut durumun sorgulanması gereği ortaya çıkar. Ayrıca, yine dikkat edilirse Shulman'ın (1987) pedagojik alan bilgisi bileşenlerinden biri olarak ifade ettiği çoklu temsillerle ilgili bir sıkıntının da burada yaşandığı görülmektedir.

Çalışma soruları ile sınırlı olsa dahi elde edilen veriler, matematik öğretmen adaylarının gerek matematik alan bilgisi ve gerekse içinde matematik alan bilgisi barındıran pedagojik alan bilgilerini doğru şekillendirmede problem yaşadıklarını göstermektedir.

Bu sorulara benzer sorular çoğaltılıp, öğretmen adayları ile yüzyüze görüşmeler yapılarak daha detaylı bir araştırma yapılıp böylelikle daha net sonuçların ortaya konulmasını sağlanabilir.

Kaynaklar

Amit, M. and Vinner, S.(1990). "Some misconceptions in calculus: Anecdotes or the tip of an iceberg?" In G. Booker, P. Cobb, and T. N. de Mendicuti (Eds.),Proceedings of the XIV. International Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 1, 3-10, Cinvestav, Mexico.

Ardahan, H. (2002)."İlköğretimde materyal destekli kesir ve ondalık kesirlerin materyal tabanlı öğretimi". Matematik Sempozyumu ve Sergileri, 5-8 Haziran, Ankara.

Baki, A. (1997). Educating mathematics teachers. Medical Journal of Islamic Academy of Sciences, 10 (3).

Baki, A. (1998). "Matematik öğretiminde işlemsel ve kavramsal bilginin dengelenmesi", Atatürk Üniversitesi 40. Kuruluş Yıldönümü Matematik Sempozyumu. 250-258, 20-22 Mayıs, Erzurum.

Baki, A. ve Kartal, T. (2004). Kavramsal ve işlemsel bilgi bağlamında lise öğrencilerinin cebir bilgilerinin karakterizasyonu. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(1), 27-46.

Baykul, Y.(1997). İlköğretimde Matematik Öğretimi, (2. Baskı), Elit Yayınları. 5-30, Ankara.

Doğan, A., Sulak, H. ve Cihangir, A.(2002). "İlköğretim matematik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin özel fonksiyonlar ile fonksiyonlarda limit, türev ve türev uygulamaları konularındaki yeterlikleri üzerine bir araştırma", V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. 16-18 Eylül, ODTÜ, Ankara.

Ersoy, Y., Kaya, R., Aksu, M., Tezer, C., Demirbaş, M. ve Özdeş, A. (1991). Matematik Öğretimi, Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No. 113, Eskişehir.

Goerdt, L. S. (2007). The effect of emphasizing multiple representations on calculus students' understanding of the derivative concept. Unpublished doctoral dissertation, Education, Curriculum and Instruction, The University of Minnesota, USA.

Hiebert, J. and Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. In J. Hiebert (Ed.), Conceptual and Procedural Knowledge: The Case of Mathematics. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 1-27.

Hiebert, J. and Carpenter, T. (1992). Learning and teaching with understanding. In D. Grouws (Ed.), Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning, Macmillan Publ. Comp. 65-97, New York.

İşleyen, T. and Işık, A. (2003). Conceptual learning in mathematics education. Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D: Research in Mathematical Education. 7(2), 91-99.

İşleyen, T. ve Konyalıoğlu, A.C. (2010). Fonksiyon Kavramının Kavramsal Öğrenimi Üzerine, Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi (The Black Sea Journal of Sciences). 1(1), 70-80.

Konyalıoğlu, A.C. (2003). Investigation of Effectiveness of Visualization Approach on Understanding of Concepts in Vector Spaces at the University Level. Unpublished Doctoral Dissertion. Atatürk University Graduate School of Natural and Applied Sciences, Department of Mathematics Education, Erzurum, Türkiye.

Konyalıoğlu, A.C. (2009). An Evaluation from Students' Perspective on Visualization Approach Used in Linear Algebra Instructions, World Applied Science Journal, 6(8), 1046-1052.

Kula, F., Tat,E.T., Bulut,S. ve Çetinkaya,B.(2007). Matematik Öğretmen Adaylarının Türevin Geometrik Yorumu ile İlgili Bilgileri. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eylül 2007, Tokat.

Ma, L. (1999). Knowing and teaching elementary mathematics. Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Mccormick, R.(1997). Conceptual and procedural knowledge. International Journal of Technology and Design Education. 7, 141-159.

National Council of Teachers of Mathematics, (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA: NCTM.

Oaks, A.B. (1990). "Writing to learn mathematics: Why do we need it and how can it help us?", Associations of Mathematics Teachers of New York States Conference, November 1990, Ellenvile.

Orhun, N. (2005). Evaluation of 11th students' cognitive behaviour on some subject of analysis according to gender, International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 36(4), 399-405

Schoenfeld, A.H. (1985). Mathematical Problem Solving. Academic Pres, New York.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4–14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations for the New Reform. Harvard Educational Review, 57, 1–22.

Ubuz, B. (2001). Evaluating the impact of computers on the learning and teaching of calculus. Unpublished Doctoral Dissertion. University of Nottingham, UK.

Ubuz, B. (2001). First year engineering students' learning of point of tangency, numerical calculation of gradients and the approximate value of a function at a point through computers, Journal of Computers in Mathematics and Sciences Teaching, 20(1), 113-137

Van de Wella, J.E. (1989). Elemantary School Mathemathics. Virginia Commonwealth University. 7-9.

EĞİTİM FELSEFESİ BAKIŞ AÇIŞI İLE ÇAĞDAŞ TÜRK ÖĞRETMENİ PROFİLİ

Selâmi SÖNMEZ*

Özet

Bu makale Son yarım asır öğretmen yetiştirme politikamızın birçok aksayan yönlerine milli bir yaklaşımla çağdaş ilkeler doğrultusunda çözümler sunmayı, milli bilince sahip daha verimli öğretmenler yetiştirmeyi ve öğretmenlerimize temel hedeflerini hatırlatmak amacıyla kaleme alınmıştır.

Bir Türk öğretmeninin hedeflerini kısaca altı başlık altında özetlemek mümkündür. Var olmak, Hür olmak, Kültür ve tarih bilincine sahip olmak, Ekonomik güce sahip olmak, Birlik ve beraberlik bilincine sahip olmak ve Dünyaya yön verecek milli ve manevi değerlere bağlı olmak.

Özet olarak Türk öğretmenin amacı yukarıda bahsettiğimiz ilkeler doğrultusunda belirlenen çağdaş hedeflere ulaşmaktır.

Anahtar Sözcükler: Türk Öğretmeni, Milli Eğitim felsefesi, Eğitimin amacı.

* Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

A VIEW OF PHILOSOPHY OF EDUCATION AND MODERN TURKISH TEACHER PROFILE

Abstract

This article has been written for the purpose of providing solutions to many shortcomings of the last half-century teacher training policy with the national approach, in accordance with the contemporary principles; training the teachers having more national conscious and reminding to our teachers their main objectives.

The objectives of a Turkish teacher can be summarized briefly under six headings: to exist, to be free, to have a cultural and historical conscious, to have economic power, to have a conscious of unity and togetherness and to respect to the national and moral values that will guide the world.

In summary, the purpose of the Turkish teacher is to achieve the contemporary targets determined in line with the above-mentioned principles.

Key words: Turkish teacher, philosophies of National Education, the purpose of the Education.

GİRİŞ

Ünlü felsefeci düşünür Fichte şöyle der: "Nasıl bir insan olduğumuzu anlamak için nasıl bir felsefe sahibi olduğumuza bakmalıyız." Demek ki insani ilişkilerimiz her zaman felsefi açıdan bir önem arz etmektedir. Bunun için her insanı davranış incelenmeli ve temelinde yatan felsefi düşünce keşfedilmelidir.

Tüm insani davranışlarımız bir "öğrenme" ürünüdür. Yani insan öğrenme ile insan olma mertebesine ulaşır. Kısaca öğrenme var olmadır. İnsanı değerleri, bizi biz yapan değerleri öğrenmeyle kazanırız. Omurga kavram öğrenmedir. Öğretmen bu kavramı bilimsel açıdan çeşitli yöntemlerle öğrenenlere kazandıran

kutsal kişidir. Donanımlıdır veya donanımlı olmak zorundadır. Öğretme yetilerine sahip bilge insandır.

Diyebiliriz ki öğrenme olmadan sosyalleşme, uzlaşma, hoşgörü, paylaşım, demokratikleşme hatta medenileşme dahi söz konusu olamaz. Eğitim öğretim faaliyetleri sonucunda tüm bu değerleri ediniriz. İnsan olma, insan gibi düşünme, insan gibi davranma özelliklerine haiz olarak toplumdaki yerimizi hak etmiş oluruz. İnsana özgü öğrenme kabiliyeti her zaman bir program çerçevesinde yapılır. Çağın gereksinimlerine göre yöntemler uygulanır. Öğretim faaliyetinin izleri bireyler üzerinde aranır. İzlerin derinliği öğretim metodunun kalitesine bağlıdır. Metot ne kadar derin iz bırakırsa öğrenme o kadar kalıcı ve etkilidir. Uygulanan yöntem ve metotlar öğretmen tarafından seçilir ki öğretim faaliyetinin kaderi öğretmenin bilgeliği ve yetenekleri bu metotlarla çizilir.

İnsanlığımızı borçlu olduğumuz "öğrenme" yetisinden türetilmiş bir kavramdır "öğretmen". Öğretmen öğretendir. Lakin öğretmen, neyi, niçin, nasıl öğreteceğini bilen, hangi eğitim araç ve gereçlerini nerede kullanacağını, hangi eğitim- öğretim teknikleri eşliğinde daha verimli olacağını da hesap edebilen kişi olarak tüm eğitim öğretim metot ve tekniklerini irdeleyen onlarla alanıyla ilgili bilgileri sunmasını ve sürekli kendini çağın gereklerine ve yenikliklerine uyarlayan bir niteliğe sahip olmalıdır.

Her öğretmen üslenmiş olduğu görevin bilincinde olmalıdır. İnsanlığı ve insanlığın geleceğini şekillendirecek sorunlulukla görevlendirilmiş olduğunu bilen her öğretmen zamanın kıymetini daha iyi bilir ve her gün yenilikler, yeni arayışlar peşine düşerek bilime katkıda yol alacaktır. Bilimsel araştırmalar sonucunda öğretmen bilgi donanımını güncel tutarak öğrencilerine faydalı olmak durumundadır. Çünkü "bilimsel araştırmalar bir yandan kendini ispatlamaya çalışırken bir taraftan da toplumun ihtiyaçlarına cevap arar". Öğretmen diğer meslek sahiplerinden çok daha farklıdır. Çünkü öğretmen insanı işler. İnsan eğitiminde çok büyük vahim sonuçlar doğuracağından hata kabul edilemez. Dünyada kaybedilecek tek bir insan yoktur. Bu eğitim ve eğitici açısından bir felakettir.

Öğretmenin rolünün ne denli büyük olduğunu düşündüğümüzde Henry Adams'ın "Bir Öğretmen ebediyete hükmeden insandır. Tesirlerinin nerede biteceği asla bilinemez" sözünün ne derece yerinde söylenmiş olduğunu hatırlatmak yerinde olacaktır. Kurtuluş savaşında öğretmenleri cepheye sürmeyerek cephe gerisinde görevler veren Ulu Önder Atatürk "Öğretmenden, terbiyeciden mahrum bir millet namını almak istidadını keşfetmemiştir. Bir topluluğu millet haline sokanlar öğretmenler ve terbiyecilerdir." Diyerek öğretmenin toplum için ne kadar gerekli olduğunu ve öğretmenlik mesleğinin ne kadar ulvi bir meslek olduğunun altını çizmiş hatta öğretmenlere birçok övgü sıralayarak saygısını da ihmal etmemiştir.

Sonuç olarak diyebiliriz ki öğretmen öğretmen olarak tüm insanlıktan, kendi milletinin geleceğinden, devletinden, vatanın bütünlüğünden ve nitekim her şeyden sorumlu hissetmelidir kendini. Medeniyet yolunda alınan mesafelerin kahramanları onlardır. Ülkeler medeniyet yarışına öğretmenleri ile girmektedirler.

Bir toplumun öğretmenleri var olma gayelerini bilen kişilerdir. Her insan toplumda bir rol alır ve varlığıyla rolünü oynar. Öğretmen diğer insanlara kıyasla kendinin bilincindedir. İnsanlara hürriyet bilincini de öğretendir. Tarih ve kültür bilinci millet olma ve güçlü kalmanın ilkesidir. Ekonomik güç olma yolunda öğretmenler tetikleyici ve güdüleyici olabildiği gibi birlik ve beraberliğin tesisinde de varlıklarını ortaya koymakta ve nihayet milli ve manevi değerlerle başta kendi milletine olmak üzere tüm insanlığa katkı sağlayacaktır. Bu değerlerin tesisinde öğretmenlerimiz hem bir model birey olarak hem eğitimci rolüyle milletimizin can damarlarıdır.

1. EĞİTİMDE VAR OLUŞ BİLİNCİ

Tüm canlı organizmaların temel amacı kendi varlıklarını devam ettirme zorunluluğu içinde olmalarıdır. Bu yaşamın temel felsefesidir. Hatta cansızlar bile var olma durumundadır. Varlık sıfatıyla canlı ve cansız her şeye bilimsel bir boyut kazandırılır. Varlığın amacı var olmaktan ibarettir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki en temel ihtiyaç dediği fizyolojik amaçtan da önce gelir.[i] Var

olan veya varlıklarını sürdürme başarısını gösteren varlıklar için daha sonraki süreçte "kendini gerçekleştirme" nihai hedeftir.

Felsefi açıdan iki var olma şeklinin bulunduğu kabul görmektedir. Kendi varlığının sebebi kendisi olan varlık. Diğeri ise; kendi dışında bir varlık tarafından var edilen varlık.[ii] Tanrının dışındaki tüm varlıklar bu ikinci maddedeki varlık kategorisine girerler.

İnsanın sahip olduğu tüm özellik ve niteliklerin sebebinin kendisi olduğunu söylemek imkânsızdır. Ancak var olduktan sonra insan kendini geliştirir. Ünlü varoluşçu Fransız filozof Sartre "var olma "öz"den önce gelir"[iii] demektedir. Descartes'ın "Düşünüyorum öyleyse varım"[iv] düşüncesinden kaynaklanan varoluşçu felsefeye göre insan önce var olmak zorundadır. Var olduktan sonra diğer yetenek ve niteliklerini gerçekleştirerek kendini gerçekleştirir. Var olduktan sonra insan hür olma çabasını gösterir. Belli bir toplumda varlığını sürdürürken kendi kültürünü de oluşturur. Diğer sahip olacağı maddi ve manevi değerlerini de bu süreçte elde etme arayışında olur.

İnsanoğlu kendi varoluşunun kararını kendisi vermemiş olabilir. Ancak var olmasından sonra varlığını sürdürme zorunluluğu içine girer. Böylece hem varlığını korumak için ve hem de kendini gerçekleştirmek için alması gereken birçok tedbiri almalı ve nitelikli bir yaşam açısından çağın icap ettiği değerlere sahip olması gerekir. En azından kendi muhaliflerinin önüne koyacağı tuzaklara karşı hazırlıklı olması için bilgi, birikim ve tecrübeli olacaktır. Kısaca eğitimli insan gerçek anlamda tüm tedbirleri de alacağı düşünülerek varlığını devam ettirmenin ve ya kendini gerçekleştirmenin çözümüdür.

Şüphesiz var olmak uzamda yer kaplamak değildir. Dünyanın ve insanlığın varlığında söz sahibi, iddia sahibi yani fonksiyonel olmaktır.[v] Kısaca diyebiliriz ki yeni kültürlü, bilgili ve modern nesillerin yetiştirilmesi öğretmenlerin ellerinde olduğu için öğretmenlerin sürekli kendilerini yenilemeleri gerekir. Ancak dünya milletleri kendi varlıklarını sürdürme mücadelesi içinde bir başkasının var olmasına tahammül göstermeyebilir. Yeni nesil öğretmenler öz benliklerini bilen ve bu anlamda öğrenci yetiştiren duyarlı

kişiler olmalıdır. Aksi takdirde öz benliklerini yitiren milletler yok olmayla karşı karşıya kalabilirler. Tarih bu tür örneklerle doludur.

2. EĞİTİM VE ÖZGÜRLÜK BİLİNCİ

İnsanın nihai hedefi kendini gerçekleştirmesidir. Eğitimin kişiye kazandırmayı amaçladığı en ileri hedef ise kendini gerçekleştirmenin en zorunlu vasfı "hür olmadır". Ferdin biyo-psiko-sosyal gelişiminin doruk noktası veya omurga niteliklerinden birisi belki de birincisi insan ferdinin hür olması ve hürlüğünü hissederek yaşamasıdır. Hürriyetin temelinde iki unsur vardır. Seçme ve eylem.[vi] Bu imkânlarından biri sınırlanmışsa o insan hür değildir.

Hürlüğünü hissederek yaşamasıdır. Hürriyetin temelinde iki unsur vardır. Seçme ve eylem.[1] Bu iki imkânı sınırlanmış insan varlığı hür değildir.

Fakat bu hür olma olgusu her insanda ve ya her toplumda aynı derecede hassasiyet ve zaruret kazanmış değildir. Geçmişinde, tarihinde ve coğrafyasında yeteri kadar hürriyet birikimi ve yaşantısı olmayan, kıtadan kıtaya at koşturmamış, komşularının sosyal, kültürel, siyasi ekonomik baskılarına maruz kalıp, hürriyet damarları kurutulmuş, hür yaşamanın lezzet, doyum ve onurunu tatma ve yaşama imkânı bulamamış toplumlarda hür olma ve yaşam tutkusu yeterince oluşmaz ya da eksik kalır.

Oysa Türk Tarihi bir hürriyet mücadelesi gibidir. Çin'e M.Ö. 4. Yüzyılda 3 bin kilometrelik bir set ördüren bu mücadele, Asya'nın uçsuz bucaksız steplerine, Sibirya'ya, Ural Dağları'na kadar sürmüştür. Atilla (MS. 400-453)'nın 452 yılında Roma'ya ulaşmış olması sadece vergi toplama amacına bağlanamaz. Mezarı Macaristan, Avusturya, Kuzey İtalya, Fransa, Galiçya ve Ukrayna'da aranan bu Türkü, Mançurya'dan Roma'ya yarım milyonun üzerindeki sayıda ordusuyla hangi duygu, hangi tutku getirmektedir. Bunu emperyal niyetlerle izah etmek olayı basitleştirir, bayağılaştırır. Attila'yı

[1] Öner, Necati. (Koral, 1981) (Turhan, 1972) (Rinehard, 1944) (Atatürk, 1952) (Gökalp, 1962) (Turhan, Kültür Değişmeleri, 1972) (Turhan, Kültür Değişmeleri, 1972) (Erkal, 1982) (Erişirgil, 1981) (Altan, 1976) (Kurktan, 1976) (Kurktan, Genel Sosyoloji, 1976) İnsan Hürriyeti Selçuklu Yayınları, Ank. 1982. s.13

Roma'ya götüren düşünce Osmanlı'yı Avusturya, Cezayir, Mısır ve Yemen'e götüren düşüncenin aynısıdır. Bu tutku "hür olma" tutkusudur. Bu tutku Türk Milletinin genine nüfuz etmiş bir tutkudur.

Epiküros, "Kendine yeterliğin en güzel meyvesi hürriyettir" demektedir. Tüm düşünce ve amaçlarımızı gerçekleştirmek için ilk önce hür olmamız gerekir. Hür olmadan hiçbir hedefe varılmaz. İnsan hür olarak kendini gerçekleştirebilir. Milletlerde Atatürk'ün altını çizdiği muasır medeniyet seviyesine hürriyetle ulaşabilirler ancak. Hür olmayan milletlerin karar verme hakları kendi ellerinde olmadığı için sürekli başkalarına bağımlı yaşamak zorundadırlar. Rousseau "Hürriyet insanı asil yapar" demektedir. Bedeli büyük olan bu asaletin Atatürk'ün zihnindeki yeri şöyle ifade edilebilir; "Hürriyet ve İstiklal benim karakterimdir".[2] Atatürk bunu ifade ederken hürriyet Türk Milletinin karakteridir demek istemiştir elbet. Her Türk hür doğar hür ölür ona göre. Onun için "Ya istiklal Ya ölüm" demiştir. "Ben yaşayabilmek için mutlaka müstakil bir milletin evladı kalmalıyım. Bu sebeple milli istiklal bence bir hayat meselesidir".[3] "Hürriyet olmayan bir memlekette ölüm ve izmihlal vardır. Her terakkinin ve kurtuluşun anası hürriyettir".[4] Bu ifadeler tarihinin en zor şartlarında mandayı reddedip 7 düvele savaşmayı göze alan bir lider ve etrafında bütünleşen bir milletin karakteristik özelliğini, niteliğini yansıtmaktadır. Bu bağlamda Türk milletinin eğitimcileri öğretmenlerimize çok büyük görevler düşmektedir. Türk Gençliği öğretmenlerimizin elinde bu bilinçle yetişerek milli ve manevi değerlere sahip çıkacak, çağdaş, nitelikli ve donanımlı nesilleri devam ettirecek ve geleceğe yön tayin edecektir. Türk öğretmeni Baş Öğretmen Atatürk'ün açtığı yolu daha ilerilere götürecek ve Türk milletinin özgürlüğüne hazırlanabilecek tuzakları çözecek yeni nesiller yetiştirecektir.

[2] Karal, E. Ziya. Atatürkten Düşünceler, M.E.B. Basımevi, İst. 1981, s.177
[3] Karal. E. Ziya. A.g.e.s.178
[4] Karal. E. Ziya. A.g.e.s.157

3. EĞİTİM KÜLTÜR İLİŞKİSİ

"Vatan müdafaasının en emin ve en ucuz yolu eğitim"[vii] ise o vatana ilelebet sahip olmanın şartı da KÜLTÜR dür. Kültür bir milletin ve ülkenin mevcudiyet ve idamesinin en temel koşuludur.

E.B. Tylor'a göre Kültür; "bilgiyi, imanı sanatı, ahlakı, örf ve adetleri, ferdin mensup olduğu cemiyetin bir uzvu olması itibari ile kazandığı itiyatlarını ve bütün diğer maharetlerini ihtiva eden gayet girift bir bütündür".[5] Bir diğer tanım medeniyet ile kültürü ayıran Maclver'in tanımıdır. "Medeniyetten biz insanın, hayatı üzerinde müessir şartları kontrol maksadıyla sarfetmiş olduğu cehtler neticesinde meydana getirdiği mekanizma ve teşkilatın umumi heyetini kastediyoruz. Bu itibarla medeniyet mefhumu, içtimai teşkilat sistemlerini, tekniği maddi aletleri ve vasıtaları içine aldığı gibi, seçim sandıklarını, telefonu, ticaret odalarını, demiryollarını, kanunları mektepleri, bankaları ve bankacılığı ihtiva eder".[6] "Kültür ise bu manada medeniyetin bir antitezidir. Bu takdirde kültür, yaşayış ve düşünüş tarzımızda günlük münasebetlerimizde, sanatta, edebiyatta, dinde, sevinç ve eğlencelerimizde tabiatımızın kendisini ifade etmesidir".[7] Başka bir ifadeyle değerlerimizin yansıması veya gözlenebilen şeklidir.

Bizim sosyoloji tarihimizde kültür ve medeniyet kavramlarını hars ve medeniyet şeklinde ayırıp, harsın milli medeniyetin beynelmilel olduğu tahlillerini en sistematik biçimde yapan Ziya Gökalp'tır. Ona göre "Bir medeniyetin, her millette aldığı hususi şekilleri vardır ki, bunlara (hars – kültür) adı verilir"[8]der. Kültür bir diğer otoriteye göre; "İnsanın nesilden intihal eden

---

[5] Tolar, E.B. Primitiv Culture, vol.1. İçinde; Turhan, Mümtaz. Kültür Değişmeleri M.E.B. İst. 1972, s.39

[6] MacIver. Society. A Texxtbook a Socaiology, Harar E. Rinehard New York 1944, s.272

[7] Maclver. A.g.e. s. 273

[8] Gökalp, Ziya. Türk Medeniyet Tarihi, Milli Matbaa, ist. 1962, s.7.

başarılarından meydan gelmiştir"[9]. Kısaca ifade etmek gerekirse "Kültür takınılmış bir tavır (Haltung)`dur; medeniyet ise bilme ve yapabilmedir".[10]

Sokrates ve Mevlana'ya atfedilen bir sözde "Bilgi kuvvettir" denir. Bilginin fiyatı olmaz. Hele hele hiç kimsenin bilmediği sadece sizin bildiğiniz bilginin fiyatını siz belirlersiniz. Günümüzün gelişmiş ülkeleri ile gelişmekte ve geri kalmış ülkeleri arasındaki farkın açılmaya devam edişinin temelinde bu faktör vardır. Bu fark bilgiyi satanlar ile pamuğu satanlar arasındaki farktır.

Fakat günümüz sosyolojisi kültür ile medeniyet arasındaki farkları kesin çizgileri ile ayırmaktan çok, bu iki kavramın birbirleri içerisine girip, girift yapıyı oluşturdukları yolunda bir kanaate doğru gitmektedir. Durum böyle olunca zengin bir kültür aynı anda güçlü bir medeniyeti çağrıştırmaktadır. Bunun yolu ilimde ve teknikte ileri olmaktır. "Türkiye`yi hiç olmazsa Şark alemi için ilim merkezi haline getirmek kadar bize heyecan verecek bir mefkure olabilir mi?"[11]

Atatürk; bir konuşmasında "Eğitimdir ki, bir milleti ya özgür, bağımsız büyük ve yüksek bir toplum olarak yaşatır ya da esirlik ve yoksulluğa terk eder"[12] demiştir. Böylece diyebiliriz ki Türk milleti asırlar boyunca hür olarak yaşama yolunu seçmiş, tarihi zengin, kültürü engin bir millet olmuştur. Bağrından İbn-i Sina'lar çıkarmış birçok değere sahiptir. Bu farkındalığı yeni nesillere aktaracak veya kendi içlerinden yeni İbn-i Sina'lar çıkararak kendi kültürüne sahip çıkacak öğretmenlerdir. Sonuç olarak Türk Öğretmeni; Zengin bir milli kültürü olmayan milletlerin, güçlü bir medeniyetlerinin olamayacağını, bu durumda yer altı ve yerüstü değerlerini koruma mücadelesinde caydırıcılıklarını kaybedeceğini, evrensel gidişatı göremeden gelişimin

[9] Turhan, Mümtaz. Kültür Değişmeleri, M.E.B. İst. 1972, s.39.

[10] Thurnwald, R. Werden. Wanded un Gestaltung von Stant und Kültür, im Lichte der Völkerforchun. İçinde; Turhan Mümtaz. Kültür Değişmeleri, M.E.B., İST. 1972, S.40. Erkal, Mustafa. Sosyoloji, KÜ: iktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları, Trabzon – 1982, s.65-73.

[11] Erişirgil, M. Emin. Türkün Rolü, Atatürk Devri Fikir Hayatı, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ank. 1981, s. 212-215.

[12] Atatürk, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, c.II, T.T. K. Basımevi, Ank. 1952, s.200.

istikametini sezemeyip, dünyaya ayak uyduramayarak, yalnız kalmak şeklinde Osmanlının yaptığı hatayı tekrarlama riskinin olduğunu, Atatürk'ün "Kültür zeminle orantılıdır. O zemin milletin milli seciyesidir. Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kültürdür. Milli kültürün her çığırda açılarak yükselmesini Türkiye Cumhuriyeti'nin temel dileği olarak temin edeceğiz" dediğini, Türk çocuğunu bu kültürel bilince ulaştırmayı basına, yayına, sendikaya, spor kulübüne, kahvehaneye bırakamayacağını bunun kendi görevi olduğunu, bu hedeflere ulaşmanın özünün Türk kültürünü yaşamaktan ve yaşatmaktan geçtiğini bilir.

4. EĞİTİM VE EKONOMİ

Bir ülke için iki tip varlık türünden söz edilebilir. Ekonomi literatürü'nde bunlar; paraya çevrilebilir mal, anamal, sermaye hatta değer olarak kabul edilir. Sosyolojideki yaygın ifadesiyle "kapital" dediğimiz bu varlık çeşitleri;

a) Fiziki Kapital

b) Beşeri Kapital[13]

Ülkelerin işlenmiş veya işlenmemiş rezervleri, yer altı yerüstü zenginlikleri, orman, sahil, akarsu, iklim imkânları, fabrika, baraj, her türlü üretim ve işletme tesisleri, ulaşım yol araç ve gereçleri, turizm, konaklama ve spor tesisleri vs. bunların hepsi "fiziki kapital" çerçevesine girer. Güçlü bir devlet yapınız, milleti ve ülkesiyle bütünleşmiş, caydırıcı nitelik ve nicelikte bir ordunuz ve vatanperver duygularla donanımlı ülke yönetimleriniz iş başında ise; bir çok doğal zenginlik işlenip paraya çevrilmeyi, kullanabilir olmayı ve milletin refahına katkıda bulunmak için yerin üstünde veya altında sizi bekler. Bunları gerçekleştirmek teknolojinizin gelişmişliğine bağlıdır. Eğer imkân ve gücünüz caydırıcı değilse bu hazineleri elinizden alacak bir sürü akbaba ortaya çıkar. Dünyanın bir çok yerinde cereyan ettiği gibi kimi demokrasi, kimi sosyalizm getiriyorum diyerek tüm kaynaklarınıza hem de insanlık ve demokrasi adına el koyarlar.

[13] Kurktan, Amiran. Sosyoloji, M.E.B. Basımevi, İst. 1976, s.64.

Beşeri kapital ise ülkenin fizik kapitalini işleyecek, yönetecek, piyasa kurallarına göre kullanıp halkının refahına hizmet eder duruma getirecek her sahada ve sektör de yetişmiş eğitilmiş, uzmanlaşmış, aydın ve vatanperver insan kaynaklarıdır. Ülkeler arasında kalkınma yarışı bunlar tarafından yapılır. İleri Ülkeler ile geri kalmış ülkeler arasındaki fark "fizik kapital" değil "beşeri kapital"leri arasındaki nicelik ve nitelik farkıdır.

Bir ülke yukarıdaki şart ve imkânlara sahip olmak şartıyla yer altı ve yerüstü zenginliklerine sahip olmaya asırlarca devam edebilir. Fakat insan kaynakları için aynı şeyi söyleyemeyiz. Eğer bir ülkenin insanı, eğiterek; keşfetme (tefrik etme, ayıklama, teşhis), işleme (bir sektörün elemanı haline getirme, eğitme), geliştirme (uzmanlaştırma) gibi aşamalarından geçirip her hangi bir sektörün aranan, kaliteli, uzmanlaşmış hale getiremezseniz, hiçbir kaynak sizi beklemez, potansiyel enerjisi kullanılmayan bir nehir gibi akar, geçer gider.

Ülke olarak varlıklı olmak; "Fiziki kapital"ine sahip çıkarak onu işleyip insanınızın hayat konforunu yükseltmek adına onların hizmetine sanmaktan geçer. Aksi takdirde yoksulluk hakim olacaktır. Yoksulluğun temelinde akılsızlık ve bilgisizlik vardır. Aklını kullanmayan, bilgiye ulaşmayan, çağır gereklerine uymayan veya çağın gerisinde kalanların akıbetleri yok olmaktan ibarettir.

5. EĞİTİM VE TOPLUMSAL BİRLİKTELİK

Var olmadan hür, hür olmadan, kültürlü, kültürlü olmadan varlıklı, varlıklı olmadan da "dirlikli" ve birlikli olmanın anlamsız ve imkânsız olunacağı aşikardır.

Ülkelerin varlıklarını tehdit eden dâhili ve harici unsurlara karşı direnmede en temel ve önemli güç kaynağı dirlikli olmakla beraber "birlikli olmadır". Buna Genel Sosyolojide "Sosyal Entegrasyon" denir. Entegrasyonun iki şekli vardır;

a) Mekanik bütünleşme (Fonksiyonel Bütünleşme): Bir toplumu meydana getiren fertlerin aynı değerleri paylaşmamış olmazsına rağmen karşılıklı görevlerini yerine getirmelerini ifade eder.

b) Mana etrafından bütünleşme: Toplum fertlerinin müşterek amaç, fikir, değer, inanç ve idealler çerçevesinde birleşip bütünleşmelerini ifade eder[14]

Zor olan, zaman alan fakat bir toplumun uzun soluklu gücünü, zora karşı direncini ifade edip, emperyal güçleri en çok rahtsız edip korkutan bütünleşme tipi budur.

Emperyal güçler, öldürürken de yaşatırken de bölerken de sömürürken de bilimsel ilkeleri kullanılırlar. Birlik, bütünlük, dayanışma gibi. Grup, Grup Davranışı ve Grup Dinamizmi Sosyal Psikolojinin teknik terimleridir. Grup; aralarında amaç birliği ve duygusal bütünlük bulunan en az iki kişinin birlikteliğidir. Bu iki kişi arasındaki fizik mesafenin hiç önemi yoktur. Grubun sağlamlığı, direnci ve ömrü grup üyeleri arasındaki amaç ve duygudaki bütünleşme gücüne ve seviyesine bağlıdır.[15]

Türk milleti kadar kaderini devletiyle bir görmüş başka bir millet yoktur.[16] Devlet milletin en yüksek oranda teşkilatlanmış halidir. Devletler milletler için ve milletler tarafından zengin teşkilatçılık, kültür, tecrübe ve bikrimi ile kurulurlar. Millete dayanmayan, milletin desteğini arkasına almayan bir devlet kalıcı olamaz.

En büyük gruplar milletlerdir. Yukarıdaki grup ile ilgili bilgi ve ilkeler milletler için de geçerlidir. Yani bir milletin dâhili ve harici kaynaklı varlığına, bağımsızlığına, kültürüne, yer üstü ve yer altı rezervlerine yönelik tehlike, tehdit ve hatta tecavüze karşı en büyük güç ve direnç kaynağı toplumsal birlik ve bütünlüğüdür. Emperyal güçlerin tuzağına düşmüş ülkelerin belki de esas

---

[14] Kurktan, Amiran. Genel Sosyoloji, İ.Ü. iktisat Fakültesi Yayınları, No:373, İst. 1976, s.297-302.

[15] Gökalp, Ziya. Türkçülüğün Esasları, M.E.B. İst., 1990, s.89-103.

[16] Mehmed Niyazi. Türk Devlet Felsefesi, Ötüken yayınları, İst. 1993, s.7, Taneri, Aydın. Türk Devlet Geleneği, M.E.B. İst. 1993, s.123. Akyüz, Hüseyin. Kurumlar Sosyolojisi, Siyasal Kitabevi, Ank. 2008, s.287-295.

kayıpları maddi değerlerinden çok toplumsal bütünlüklerini kaybetmiş olmalarıdır. Esas yeri doldurulamaz kayıp burada verilmiştir. Uluslararası sömürü imparatorlukları da zaten bu niteliğini kaybetmiş, toplumsal bütünleşme zorlukları çeken ülkeleri hedef seçmektedir veya bu duruma düşürüp öyle bölmekte ve sömürmektedirler. Çünkü sosyal psikolojiye göre onlar; kendilerine karşı dürenci ve direnme bilinci en zayıf ülkelerdir.

Bir ülkede varlık birliğe hizmet ettiği sürece bir anlam taşır. Dirlik birliğin anahtarı, birlik de onun sigortasıdır. Siyaset Sosyolojisi bir toplumdaki birlik ve bütünlüğün 3 yönetimsel şartının demokrasi, laiklik ve hukukun üstünlüğü olduğunun altını çizer. Eğitimci olarak öğretmenler yukarıdaki ilkeler doğrultusunda birliğin önemini bilir ve karşılıklı hoşgörünün bir milletin mutlu olmasında büyük bir faktör olduğunu düşünerek yeni nesillerin bu bilinçle hareket etmesinde öncülük ederler.

6. DEĞERLER KUŞAĞINDA ÖĞRETMEN

Şu ana kadar belirlenen ilkelerin hizmet ettiği nihai hedef bu başlık altında özetlenebilir. Bu bağlamda değerler açısından sorunsuz bir eğitimci yukarıda sunmaya çalıştığımız nitelikli bir toplumda lokomotif güce sahiplerdir ki tüm toplumu arkalarından sürüklerler.

"Ey Türk Milleti! Sen yalnız kahramanlık ve cengâverlikte değil fikirde ve medeniyette de insanlığın şerefisin. Tarih kurduğun medeniyetlerin övgüleriyle doludur. Mevcudiyetini kasteden siyasi ve toplumsal etkenler birkaç asırdır yolunu kesmiş, yürüyüşünü ağırlaştırmış olsa da on bin yıllık fikir ve kültür mirası ruhunda bakir ve tükenmez bir kuvvet halinde yaşıyor. Hafızasında binlerce ve binlerce yılın hatırasını taşıyan tarih, medeniyet safında layık olduğun yeri sana parmağıyla gösteriyor. Oraya yürü ve yüksel! Bu senin için hem bir hak hem de bir vazifedir.[17] der Ulu Önder Atatürk. Öğretmenlik mesleğinin ulvi bir meslek olması manevi yanının çok daha ağır gelmesindendir. İyi bir öğretmen insanlığa sağlayacağı faydalarla bir çok insanın hayatına

[17] Maarif Vekâleti Komisyonu. Türk Tarihinin ana Hatları, Giriş kısmı, Maarif Vekaleti, yayını, İst. 1991, s.74.

müdahale etmiş olacağından bilgisinin tesiri altında kalan tüm sonraki kuşaklara faydasının dokunması sebebiyle insanlığa yapılmış sonsuz bir katkıdan söz etmek mümkündür. Ancak görevinde samimi olan ve zamanını insanlığa adamış öğretmenlerin ilahi rızayı da beraberinde kazanacağından görevindeki maddi kazanç yanında manevi kazancı tartışılmaz derecede büyük olacaktır. Bilgili ve bilinçli bir öğretmen görevinde ki manevi sorumlulukların bilincindedir ki asla görevini ihmal etmez, zamanını boşa geçirmez. Bu hedef onun sadece öğretmenliğinin değil tüm hayatının merkezinde yer alan, bir yaşama sebebi diyebileceğimiz temel felsefesidir.

Öğretmen hareketi mesuliyet hareketidir. Onun davası N. Topçu'nun ifadesiyle "Hayata uymak değil hayatını Hakk'a uydurmaktır".[18]

Türk öğretmeni milleti ve vatanıyla bu ülkesini, insanlığı ve dünyayı nasıl imar etmesi gerekiyorsa öyle gayret etmeli bunun için kendisinin memur edildiğine inanarak, bu bilinçle yaşamalı ve gayret göstermelidir. Öğretmenin sorumluluğu çok daha ağır ve önemlidir. Tüm geri kalmış toplumlarda bir aydın sorunu söz konusudur. Bir toplumun aydınları öğretmenleridir. Bu anlamda öğretmenler toplumun önünden giderek ışık tutmalı, aydınlattığı yolda önce kendi milleti olmak üzere tüm insanlığı etkileyecek niteliğe sahip olmalıdır.

SONUÇ

"İnançlar zihnin komutanlarıdır." İnsan davranışını yönlendiren en önemli faktörlerden birisi de bireyin kesinleşmiş, kemikleşmiş amaçları, tutumları ve inançlarıdır.

Öğretmen bir milletin geçmişini bilen, gününü imar eden, geleceğini planlayarak kaderini belirleyen insandır. Bu planlamayı büyük bir şevkle ve inançla gerçekleştirmeye çalışır. Öğretmenin bireysel gayreti toplumsal hedeflerini de içerir.

[18] Elibol, Sadettin. İlim ve İdeoloji, Birlik Yayınları, Ank. 1985, s.5.

Bu bağlamda, bu çalışmada; "Eğitimde Var Oluş Bilinci"ni ele alarak var oluş sürecinde insanın kendini gerçekleştirdiğini, bu kendini gerçekleştirmenin toplunda kendini nasıl gösterdiğini ve toplumsal bağlamda milletler arasındaki var oluş yarışının da kişi ve toplumların kendini gerçekleştirmesiyle alakalı olduğunu, milletlerin kendi kaderlerini çizebilmeleri için özgür olma noktasında öğretmenlerin bu bilince sahip olmaları ve bunu tüm topluma aşılamaları aksi takdirde öz benliklerini kaybetme tehlikesiyle baş başa kalabileceklerini, kültürün milletin bir parçası olduğunu, bir toplumun kendi kültürüyle beraber var olacağını, ekonomik anlamda milletlerin kendi kendine yeter durumda olmaları, dışarıya bağımlılık durumunda giderek üstünlük kaybetme sorunuyla baş başa kalınacağı ve zamanla başka milletlerin güdümüne girilme gibi büyük bir sonuçla karşı karşıya kalınacağını, toplumsal refahın sağlanmasında ve dış güçlere karşı durulmasında milli bir uzlaşmanın gerekli olduğu ve öğretmenlik görevinin ulvi bir görev olduğu, bir milletin kaderini belirlemede en büyük görevin öğretmenlerin üzerinde olduğu hususunu irdelemeye çalıştık.

Türk öğretmeni bu hedefine vatanperverliğini, işini en iyi yapmak suretiyle varabilir. Bir Öğretmen bir çocuğa her ne öğretirse yukarıda bahsedilen ilkeler göz önüne alınarak öğretmeli, her bilgi, hedef ve davranışı bu ilkelere hizmet eder şekilde kazandırmaya çalışarak bunu bir hayat gayesi olarak algılamalıdır. Bu inanç ve gurur ona 4 bin yıllık bir kültürün sahibi[19] imparatorluklar kuran bir milletin bıraktığı bir fikir mirasıdır.[20] Öğretmen bu milli hissin en dinamik ve mücessem şahsiyetidir.[21] Milletlerin tarihinde büyük rol oynayan en tesirli ve en dinamik manevi kuvvetin temsilcisidir.

[19] Kafesoğlu, İbrahim. Türk Milli Kültürü, Boğaziçi Yayınları, İst. 1983, s.IX.
[20] Güngör, Erol. Sosyal Meseleler ve Aydınlar, Ötüken Yayınları, İst. 1993, s.384.
[21] Arsal, Sadri Maksudi. Milliyet Duygusunun Sosyolojik Esasları, Ötüken Yayınları, İst. 1979, s.193-198.

KAYNAKÇA

Akyüz, H. (2008). *Kurumlar Sosyolojisi.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Altan, M. (1976, Ocak 16). Ulusal Düşmana Karşı Çocukların Ev Ödevi. *Sabah Gazetesi* , s. 14.

Arsal, Sadri M. (1979). *Maksudi Milliyet Duygusunun Sosyolojik Esasları.* İstanbul: Ötüken Yayınları.

Atatürk. (1931, Aralık 13). *Hakimiyet-i Milliye Gazetesi* .

Atatürk. (1935, Ocak 11). *Mülkiye Mektebi Öğrencilerine.*

Atatürk. (1925). *Atatürk`ün Söylev ve Demeçleri* (Cilt 2).

Atatürk. (1933). *Atatürk`ün Söylev ve Demeçleri* (Cilt 2).

Atatürk. (1952). *Atatürk`ün Söylev ve Demeçleri* (Cilt 2). Ankara: T.T.K. Basımevi.

Elibol, S. (1985). *İlim ve İdeoloji.* Ankara: Birlik Yayınları.

Erişirgil, M. E. (1981). *Türkün Rolü, Atatürk Devri Fikir Hayatı.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Erkal, M. (1982). *Sosyoloji.* Trabzon: Karadeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.

Gökalp, Z. (1962). *Türk Medeniyet Tarihi.* İstanbul: Milli Matbaa.

Grenard, F. (1970). *Asya`nın Yükselişi ve Düşüşü.* (O. Yüksel, Çev.) İstanbul: M.E.B. Yayınları.

Güngör, E. (1993). *Sosyal Meseleler ve Aydınlar.* İstanbul: Ötüken Yayınları.

İzzet, M. (1981). *Milliyet Nazariyeleri ve Milli Hayat.* İstanbul: Ötüken Yayınları.

İzzet, M. (1981). *Türk`ün Rolü, Atatürk Devri Fikir Hayatı.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Kafesoğlu, İ. (1983). *Türk Milli Kültürü.* İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Karal, E. Z. (1981). *Atatürk'ten Düşünceler.* İstanbul: Milli Eğitim Basımev

Komisyonu, M. V. (1991). *Türk Tarihinin Ana Hatları.* İstanbul: Maarif Vekaleti Yayını.

Kuran-ı Kerim. Yunus Suresi. Ayet:100.

Kurtkan, A. (1976). *Genel Sosyoloji.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayınları.

Kurtkan, A. (1976). *Sosyoloji.* İstanbul: M.E.B. Basımevi.

Maarif Vekâleti Komisyonu. (1991). Türk Tarihinin Ana Hatları, İstanbul: Maarif Vekâleti Yayını.

Niyazi, M. (1979). *Millet ve Milliyetçilik.* İstanbul: Ötüken Yayınları.

Niyazi, M. (1993). *Türk Devlet Felsefesi.* İstanbul: Ötüken Yayınları.

Öner, N. (1982). *İnsan Hürriyeti.* Ankara: Selçuklu Yayınları.

Rinehard, H. E. (1944). *A Textbook a Socialogy.* New York.

Taneri, A. (1993). *Türk Devlet Geleneği.* İstanbul: M.E.B.

Turhan, M. (1972). *Kültür Değişmeleri.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Turhan, M. (1972). *Kültür Değişmeleri.* İstanbul: M.E.B.

Turhan, M. (1972). Kültür Değişmeleri. R. W. Thurnwald içinde, *Wanded un Gestaltung von Stant und Kültür, im Lichte der Völkerforchun* (s. 40). İstanbul: M.E.B.

Weber, A. (1938). *Felsefe Tarihi.* (H. V. Eralp, Çev.) İstanbul: Devlet Basımevi.

Yeşilyaprak, B. (2007). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretim.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

1 Yeşilyaprak, Binnur. Eğitim Psikolojisi, Gelişim – Öğrenme – Öğretim, Pegem Yayıncılık, Ankara. 2007, s.266-267.

2 Weber, Alf, (Niyazi1979) (Öner, 1982) Felsefe Tarihi, Çev.H.V.Eralp, Devlet Basımevi, İst. 1938, s.208-209,232.

iii Kudret, Cevdet,. Örneklerle Edebiyat Bilgileri, İnkılap ve Aka Kitabevi, İst., 1980, s.103.

iv İbid.

v Niyazi, Mehmed. Millet ve Milliyetçilik, Ötüken Yayınları, İst. 1979, s.188-191

vi Öner, Necati. (Koral, 1981) (Turhan, 1972) (Rinehard, 1944) (Atatürk, 1952) (Gökalp, 1962) (Turhan, Kültür Değişmeleri, 1972) (Erkal, 1982) (Erişirgil, 1981) (Altan, 1976) (Kurktan, Genel Sosyoloji, 1976) İnsan Hürriyeti, Selçuklu Yayınları, Ank. 1982.s.13

vii http://www.mesajlarsozler.com/hazir-mesajlar/egitimle-ilgili-mesajlar.html